

ISSN 1829-0531

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ  
ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

---

ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ  
№ 3 (70)

ԵՐԵՎԱՆ 2025

ԽԱՉԱՏՈՒՐ ԱԲՈՎՅԱՆԻ ԱՆՎԱՆ  
ՀԱՅԿԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

---

---

ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ

№ 3 (70)

ՀԱՅԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀԱՆԴԵՍ  
АРМЕНОВЕДЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
JOURNAL FOR ARMENIAN STUDIES

Հիմնադիր՝ «Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան» հիմնադրամ

*Խմբագրական խորհուրդ՝*

Լ. Ս. Մկրտչյան (**նախագահ**),

Ա. Վ. Գալստյան (**գլխավոր խմբագիր**),

Ա. Հ. Հարությունյան (**գլխավոր խմբագրի տեղակալ**),

Մ. Մ. Իսպիրյան, Է. Գ. Հովհաննիսյան, Ս. Դ. Դանիելյան,

Ա. Գ. Դոլուխանյան, Վ. Գ. Համբարձումյան,

Ա. Հ. Հակոբյան, Է. Ս. Մկրտչյան, Ս. Պ. Մուրադյան,

Ա. Տազեյան (Բեյրութ), Զ. Պողոսյան (Իտալիա),

Հ. Մարտիրոսյան (Նիդերլանդներ), Ա. Հ. Մանուկեան (Շվեյցարիա)

Գրանցման վկայական՝ 211.200.00182

Գրանցման տարեթիվը՝ 26.03.2003թ.

Պարբերականությունը՝ եռամսյա

Բոլոր նյութերն ուղարկվում են գրախոսության:

Արտատպության դեպքում հղումը «Հայագիտական հանդես»-ին պարտադիր է:

Մեր հասցեն՝ Երևան, Ալեք Մանուկյան փ. 13, հեռախոս՝ 55-60-30 (1-18)

Կայքէջ՝ <https://armenianstudies.aspu.am/index.php/armenianstudies/index>

**ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ**  
**ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ**

**ԱՆՆԱ ԿՈՍՏԱՆՅԱՆ**

«Յայսմաուրքի» առաջին տպագիր օրինակը (1706) և դրա մշակութային ժառանգությունը----- 10

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱԿՈՐՅԱՆ**

Միջտեքստայնությունը՝ որպես էպոսը վիպականացնելու միջոց (ըստ Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործության)----- 24

**ԼԻԱՆԱ ՕՀԱՆՅԱՆ**

Կարինե Խողիկյանի խմբագրական-դիտանկյունային և հրապարակախոսական անդրադարձները «Գրական թերթում» (2018-2024 թթ.)----- 48

**ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹ, ԱԶԳԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ**

**ՄԱՐԻՆԵ ՍԱՀՐԱԴՅԱՆ**

Թիֆլիսի հայ գաղթականները. ազգային և պետական կառույցների արձագանքը (1918–1920թթ.)----- 65

**ԱՐՄԵՆ ԲԱԴԱԼՅԱՆ**

Խորհրդային իշխանության պայքարի առաջին քայլերը հայ առաքելական եկեղեցու դեմ----- 81

**ՋԵՆՆԻ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ**

Կոմիտասի կերպարը Սարգիս Մուրադյանի արվեստում----- 97

**ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ**

Գլուխ պանրի պատրաստման և պահպանման ժողովրդական հմտությունները հայոց մեջ----- 117

**ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

**ՄԵՐԻ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ**

Երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունների մոդելի արդյունավետության հիմնավորումը-----140

**ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ**

**ՄԱՐԻԱՄ ԻՍՊԻՐՅԱՆ**

Ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության կարգավիճակը և զարգացման առանձնահատկությունները Հայաստանի Հանրապետությունում----- 155

**ԳԵՂԵՑԻԿ ԳՐԻԳՈՐՅԱՆ, ՄԱՐԻԱ ՎԱՐԴԱՆՅԱՆ**

Երիտասարդների մասնագիտական կողմնորոշման սոցիալ-իրավական հարցերը Հայաստանի Հանրապետությունում----- 166

**ԱՐՄԻՆԵ ԵՓՐԻԿՅԱՆ, ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ**

Պատմության դասագրքերը, ձեռնարկներն ու նրանց տեսողականացման մեդիա միջոցները՝ որպես գիտական գիտելիքների ձևավորման աղբյուրներ-----180

**ԳԱՅԱՆԵ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ**

ՀՀ պետական կրթական նոր չափորոշիչների և մայրենիի ծրագրի, մայրենիի դասագրքերի դիտարկում կրտսեր դպրոցականի ընթերցողական կարողության զարգացման հնարավորությունների տեսանկյունից-----199

**ՔՆԱՐԻԿ ԱԲՐԱՀԱՄՅԱՆ**

«Որպես ականատես» և «որպես մասնակից» պատմելու սովորողների կարողության զարգացման գործընթացի վերաբերյալ տարրական դասարանների ուսուցիչների կարծիքների դիտարկում-----218

**ՎԻԿՏՈՐՅԱ ԱՐՇԱԿՅԱՆ**

Զննականության դերը տարրական դասարաններում-----229

**СОДЕРЖАНИЕ**  
**ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ**

**АННА КОСТАՅԱՆ**

Первое печатное издание «Синаксария» – Яйсмаворк (1706 г.) и его культурное наследие----- 10

**ԱՏՄԻԿ ԱԿՕԲՅԱՆ**

Интертекстуальность как способ превращения эпоса в роман (По мотивам «Книга двери Мгера» Левона Хечояна)----- 24

**ԼԻԱՆԱ ՕԳԱՆՅԱՆ**

Редакционно-аспектные и публицистические размышления Карине Ходикян в газете “Гракан терт” (2018-2024 гг.)----- 48

**ИСТОРИЯ , КУЛЬТУРА, ЭТНОГРАФИЯ**

**ՄԱՐԻՆԵ ՏԱԳՐԱԴՅԱՆ**

Армянские беженцы в Тифлисе: Ответные меры национальных и государственных институтов (1918–1920 гг.)----- 65

**ԱՐՄԵՆ ԲԱԴԱԼՅԱՆ**

Первые шаги борьбы советской власти против Армянской Апостольской Церкви-----81

**ԴՋԵՆՆԻ ԿԱՐԱՓԵՏՅԱՆ**

Образ Комитаса в творчестве Саргиса Мурадяна----- 97

**ԱՏՄԻԿ ԱՐՄՅՈՆՅԱՆ**

Народные навыки изготовления и хранения сыра глух среди армян----- 117

**ПСИХОЛОГИЯ****МЕРИ ЕГИАЗАРЯН**

Обоснование эффективности модели особенностей социально-психологической адаптации супругов в молодых армянских семьях -----140

**ПЕДАГОГИКА****МАРИАМ ИСПИРЯН**

Состояние и особенности развития неформального и информального образования в Республике Армения ----- 155

**ГЕГЕЦИК ГРИГОРЯН, МАРИЯ ВАРТАНЯН**

Социально-правовые вопросы профессиональной ориентации молодежи в Республике Армения----- 166

**АРМИНЕ ЕПРИКЯН, САМВЕЛ ПОГОСЯН**

Учебники истории и средства их визуализации как источники формирования научных знаний ----- 180

**ГАЯНЕ МЕЛКОНЯН**

Обзор новых государственных образовательных стандартов РА и программы родного языка, учебников родного языка с точки зрения возможностей развития навыков чтения младших школьников----- 199

**КНАРИК АБРААМЯН**

Анализ мнений учителей начальных классов относительно процесса развития у учащихся способности к повествованию «от лица очевидца» и «от лица участни-----218

**ВИКТОРИЯ АРШАКЯН**

Роль наглядности в начальных классах -----229

CONTENTSLITERARY STUDIES**ANNA KOSTANYAN**

The First Printed Edition of the “*Synaxarion*” – *Yaysmavurk*’ (1706) and Its Cultural Legacy -----10

**HASMIK HAKOBYAN**

Intertextuality as a way of transforming an epic into a novel (According to “The Book of Mher’s Door” by Levon Khechoyan)-----24

**LIANA OHANYAN**

Karine Khodikyan’s editorial-aspectual and publicistical thoughts in the newspaper “Grakan Tert” (2018-2024)-----48

HISTORY, CULTURE, ETHNOGRAPHY**MARINE SAHRADYAN**

Armenian Refugees in Tiflis: Responses of National and State Institutions (1918–1920)----- 65

**ARMEN BADALYAN**

The first steps of Soviet power’s struggle against the Armenian Apostolic Church---81

**JENNI KARAPETYAN**

Komitas in Sargis Muradyan's Art-----97

**HASMIK HARUTYUNYAN**

Traditional Skills in *Glukh* Cheese-Making and Preservation Among Armenians-----117

PSYCHOLOGY

**MERI EGI AZARYAN**

Substitution of the effectiveness of the specific features of the socio-psychological adjustment model of spouses in young armenian families -----140

**PEDAGOGY****MARIAM ISPIRYAN**

Status and peculiarities of the development of non-formal and informal education in the Republic of Armenia----- 155

**GEGHECIK GRIGORIAN, MARIA VARDANYAN**

Social and legal issues of professional orientation of youth in the Republic of Armenia-----166

**ARMINE EPRIKYAN, SAMVEL POGHOSYAN**

History textbooks and manuals and their visualization media as sources of scientific knowledge formation-----180

**GAYANE MELKONYAN**

Review of the New State Educational Standards of the Republic of Armenia and the Native Language Program and Textbooks from the Perspective of Developing Reading Skills in Primary School Students ----- 199

**KNARIK ABRAHAMYAN**

Analysis of Primary School Teachers' Opinions on the Development of Students' Ability to Tell Stories "as a Witness" and "as a Participant"-----218

**VICTORIA ARSHAKYAN**

The Role of Visual Aids in Elementary Grades-----229

ԳՐԱԿԱՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆ

## ԱՆՆԱ ԿՈՍՏԱՆՅԱՆ

**«Յայսմաուրք» առաջին տպագիր օրինակը (1706) եվ դրա մշակութային ժառանգությունը****DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.188****ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Սույն հոդվածի նպատակն է բազմակողմանիորեն ուսումնասիրել 1706թ. Կ. Պոլսում Գրիգոր Մարզվանեցու նախաձեռնությամբ տպագրված առաջին «Յայսմաուրք»-ի ստեղծման պատմությունը՝ վերլուծելով ոչ միայն նրա տպագրության նախապատմությունը, խմբագրական առանձնահատկությունները, այլև դրա մշակութային, գրական և հոգևոր համատեքստը, որի շրջանակներում ձևավորվեց այս եզակի ժողովածուն: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում «Յայսմաուրք»-ի մեջ ներառված հիշատակարանին և դրա ազդեցությանը հայկական եկեղեցական ու կրթամշակութային կյանքում, Գ. Մարզվանեցու դերին, տպագրական գործընթացի կազմակերպմանը: Հոդվածը կարևորում է նաև տպագրության շրջանում տեքստի վերաիմաստավորման հնարավորությունները. նոր լույս է բացվում հայ հոգևոր ժառանգության պահպանման և փոխանցման տպագրական ուղիների վրա:

***Բանալի բառեր և արտահայտություններ.*** «Յայսմաուրք», տպագրության նախապատմություն, հիշատակարան, Գրիգոր Մարզվանեցի, պոլսահայ տպագրություն, վերարժևորում, հոգևոր ժառանգություն:

**ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Տպագրության դարաշրջանի արշալույսին, երբ բառը սկսեց իջնել ձեռագրի բացառիկությունից դեպի ավելի լայն հասանելիություն, հայ հոգևոր գրականության մի կարևոր ժողովածու՝ «Յայսմաուրքը», նույնպես վերածնվեց

նոր ձևով: Թեպետ ձեռագրական ավանդույթը դարեր շարունակ եղել է հայ մշակույթի հիմնական կրողներից մեկը, տպագրության միջոցով հոգևոր ժառանգության փոխանցումը պայմանավորում էր նոր մշակութաբանական ու գրական փոփոխություններ: Այդ շրջադարձային հանգամանքներից մեկը եղավ 1706 թ. Կ. Պոլսում լույս տեսած առաջին տպագիր «Յայսմաուրքը», որի նախաձեռնողը Գ. Մարզվանեցին էր: Այս գրքի տպագրությունը ոչ միայն նշանակալի դրվագ է հայ տպագրության պատմության մեջ, այլև խորհրդանշում է մի պահ, երբ անհատական նվիրումը, հոգևոր կոչումը և մշակութային առաքելությունը միահյուսվում են մեկ գրքում: Հատկանշական է, որ այս տպագիր հուշարձանի եզրակացության մեջ տեղ գտած հիշատակարանը մեզ է փոխանցում ոչ միայն տվյալ գրքի նյութական ստեղծման պատմությունը, այլև այն հոգևոր շունչը, որով ապրում էր գրիչը: Հոդվածի նպատակն է թափանցել այս եզակի գրքի ստեղծման գործընթացի խորքերը՝ բացահայտելով ոչ միայն դրա տպագրական առանձնահատկությունները, այլև այն մշակութային հենքը, որի վրա կառուցված էր Մարզվանեցու գաղափարական հենքով ուղղորդված նախաձեռնությունը:

### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հոդվածը կառուցված է որակական վերլուծության սկզբունքով՝ հյուսված հիմնականում տեքստաբանական մեթոդով: Հիմնարար աղբյուրային հենքը կազմում է 1706 թ. տպագրված «Յայսմաուրք»-ի մեջ ներառված հիշատակարանը, որը ուսումնասիրվել է բովանդակային, լեզվաոճական և վավերագրական տեսանկյուններից: Բացի այդ, ուսումնասիրության շրջանակում իրականացվել է նաև տպագիր «Յայսմաուրքի» ստեղծման պատմամշակութային համատեքստի վերակազմություն՝ հիմնված համադրողական և մեկնաբանական դիտարկումների վրա: Այս մոտեցման արդյունքում հնարավոր է դարձել վերարժևորել ժողովածուի դերը և նշանակությունը հայ հոգևոր մշակույթի շարունակականության և վերափոխման գործընթացում:

Մեթոդաբանորեն կիրառվել են հետևյալ մոտեցումները.

- **Տեքստաբանական վերլուծություն** – հիշատակարանի թեմատիկ շեշտադրումների, ինչպես նաև անձնական և հուզական հղումների ուսումնասիրությամբ:
- **Վավերագրական մեկնաբանում** – հիշատակարանը դիտարկվել է որպես պատմամշակութային և ժամանակագրական աղբյուր՝ գնահատելով նրա վկայաբանական արժեքը:
- **Մշակութաբանական դիտարկում** – հիշատակարանի միջոցով բացահայտվել են տպագրության դարաշրջանի հայ հասարակության հոգևոր ընկալումները, գրչության դերը և անհատական ներգրավվածության մշակույթը:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Հայկական հնատիպ տպագրության պատմության մի շարք հիմնախնդիրներ ցայսօր մնում են չլուծված՝ համապատասխան արխիվային փաստաթղթերի բացակայության պատճառով: Ուսումնասիրողը հաճախ հայտնվում է այնպիսի իրադրության առաջ, երբ իր հիմնական, երբեմն էլ միակ տեղեկատվական աղբյուրը հնատիպ գրքերն են՝ դրանցում առկա հիշատակարանները: Մինչ օրս հայ հնատիպ գրքերի ամբողջական և համակարգված մատենագիտություն չունենք, ինչը լրջորեն խոչընդոտում է հայկական տպագրության պատմության համակողմանի և գիտական ուսումնասիրությունը: Այս փաստը հատկապես զգալի է դառնում, երբ փորձում ենք վերակառուցել տպագրության տարածման ուղիները, գործիչների գործունեությունը կամ գրքերի բովանդակության ու լեզվաոճական առանձնահատկությունների զարգացումը: Թեև «Յայսմաուրքը» դարեր շարունակ եղել է անբաժանելի մաս հայ հոգևոր մշակույթի և գրավոր ավանդույթի մեջ, սակայն դրա տպագիր տարբերակների ուսումնասիրությունը մինչ օրս ստացել է սահմանափակ գիտական ուշադրություն: Տպագրության դարաշրջանում «Յայսմաուրքի» նոր համադրումները, խմբագրական միջամտությունները և տարածման հնարավորությունները հիմք են տալիս նորովի դիտարկել տեքստի շարունակականությունը միջնադարյան ձեռագրերից դեպի

նոր ժամանակներ: Հողվածի արդիականությունը պայմանավորված է նաև հայ գրչության և գրատպության փոխառնչությունների, ինչպես նաև տպագրության միջոցով հոգևոր ժառանգության փոխանցման մեխանիզմների բացահայտման կարևորությամբ:

Այսպես. «Յայսմաուրքը»՝ որպես միջնադարյան հայ գրականության մի առանցքային ժանրաձև, արտացոլում է քրիստոնեական արժեքների տարածման, նահատակության գաղափարի հիմնավորման և բարոյախրատական վարքագծի ձևավորման գաղափարական համակարգ. Յայսմաուրք կոչումը ծագած է ԺԳ. դարուն, սրբոց վկայաբանութիւններուն սկիզբը սովորաբար կրկնուող «Յայսմ աուր» բառերէն: Սուրբերու վկայութեանց պատմութիւնները շատ կանուխ սկսած էին գրի առնուիլ, այնպէս որ Դ. դարուն Եւսեբիոս Կեսարացի կրնար մեծ հաւաքածոյ մը ձեւացնել զանազան ժամանակներու եւ այլեայլ վայրերու մէջ նահատակուած վկաներու վարքերը ժողվելով (**Պողարեան Ն. Արք., 1990**): Այս ժողովածուները վկայում են միջնադարյան հայ արձակի բազմաշերտ զարգացումների մասին:

Շարունակելով նշենք՝ «Յայսմաուրքը» անցել է զարգացման երկարատև ուղի: Ըստ ձեռագրական ժողովածուների՝ հայ «Յայսմաուրք»-ները պայմանականորեն բաժանվում են չորս խմբի, որոնք կապված են հետևյալ պատմական գործիչների հետ՝ Տեր Իսրայել, Կիրակոս Արևելցի, Գրիգոր Անավարզեցի, Գրիգոր Խլաթեցի: Այս խմբերի վրա հիմնված ձեռագիր «Յայսմաուրք» ժողովածուները դարեր շարունակ ծառայել են որպես կարևոր ուղեցույց հայ եկեղեցու հոգևոր կյանքի, քարոզչության և ծիսակարգի համար՝ վկայելով գրչության բարձր արվեստի և դրանց լայն տարածման մասին: 17-րդ դարից սկսած՝ տպագրության ներմուծումը այս ժողովածուներին բերեց նոր փուլ՝ ապահովելով դրանց լայն հասանելիությունը: Տպագիր տարբերակները հնարավորություն տվեցին ոչ միայն պահպանելու հին ձեռագրերի բովանդակությունը, այլև ժամանակի պահանջներին համահունչ կատարել խմբագրական փոփոխություններ:

Ինչպես սկզբում նշեցինք, մեր նպատակն է քննության ենթարկել 1706 թ. Կ. Պոլսում Գ. Մարզվանեցու տպարանում տպագրված «Ճառ սրբոց վկայիցն ճշմարտին Աստուծոյ...» վերնագրով «Յայսմաուրք» ժողովածուի հիշատակարանը: Գ. Մարզվանեցին՝ որպես տպագրիչ, գրածույիչ և փորագրական արվեստի հիմնադիր, հայ տպագրության պատմության մեջ առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում: Նա 17-րդ դարի խոշորագույն տպագրիչներից է Կ. Պոլսում, որտեղ իր գործունեությամբ խթանեց հայերեն տպագիր գրքի տարածմանը ու զարգացմանը: Մարզվանեցու տպագրած գրքերը աչքի են ընկնում մանրակրկիտ տառաձևերով, խնամքով դասավորված էջերով և հաճախ՝ հարուստ զարդանկարներով. «Եւ ամենայն զանազան ձագագրերով փառքերով. և գեղեցիկ կանոներով. և մեծամեծ խորանիւք փտտեալ զարդարանօք զարդարեցի. և պատկերս ըստ իւրոյ պիտոյից՝ նկարեալ իմով և քանդակել փորոածով» (**«Յայսմաուրք», 1706**): Դրանցում հատկապես կարևոր է փորագրական մոտեցումը, որն այն ժամանակաշրջանում դեռևս նորություն էր հայ տպագրության մեջ:

Այսպիսով, Մարզվանեցու գործունեությունը պետք է դիտել որպես խաչմերուկ տեխնիկական նորարարության և ազգային մշակութային ինքնության պահպանման միջև. նրա աշխատությունները ծառայեցին ոչ միայն գիտելիքի փոխանցմանը, այլև հոգևոր ինքնության պահպանմանն ու ամրապնդմանը: Գրիչը գործ ունի միաժամանակ նյութի և հոգու հետ. զարդանախշ գիրը, պատկերը, խորանը, փորագրված պատկերները նրա համար միայն ձևական բաղադրիչներ չեն, այլ Աստծո փառքի խորհրդանիշներ: Վերջում՝ հավատքի միջոցով Մարզվանեցին արդարացնում է սեփական պայքարը՝ զուգահեռելով իր փորձությունները ավետարանական խոսքին. «...մինչ ողորմութիւնն աստուծոյ այց արար զամենայնի՝ եւ հաս կատարումն տպարանիս ենթականգնեալ վերջ տպագրատունս ողորմութեամբն աստուծոյ» (**«Յայսմաուրք», 1706**):

Գ. Մարզվանեցին իր տպագրած «Յայսմաուրք» ժողովածուի հիշատակարանը սկսում է փառաբանումով՝ «Փառք Արարչին...որ ետ

կարողութիւն և եղև ձեռնտու՝ առաջնորդելով 'ի նաւանանգիստնիմ» (**«Յայսմաւորք», 1706**): Այն արտահայտում է Մարզվանեցու՝ Աստծո նախախնամության հանդեպ խոր երախտագիտությունը: Նա վկայում է, որ միայն Աստծո օգնությամբ է կարողացել իր մտադրությունը իրականացնել. «Եւ որ հայցէ գտանէ. և որ բախէ՝ բացի. և խնդրէ՝ տացի նմա» (**«Յայսմաւորք», 1706**): Գ. Մարզվանեցին հղում է Մատթեոսի Ավետարանի 7.7 խոսքին, ինչը արտահայտում է հեղինակի վստահությունը Աստծո աջակցության հանդեպ: Գրիչը նշում է, որ մարդկային տրամաբանությամբ ու հնարավորություններով նման ձեռնարկումն անհնարին կլինէր իր համար, եթէ առաջնորդող ուժը չուղղորդէր նրան: Այս խոսքերը մատնանշում են գրիչի հոգևոր ապրումները, որոնք համադրում են անձնական նվիրումն ու աստվածային օգնության հավատը: Նա առանձնացնում է, որ իր վաղեմի երազանքն էր «...վասն սուրբ մատենիս՝ անթիւ վկայիցն որդւոյն աստուծոյ տեսոն մերոյ Յիսուսի Քրիստոսի, արտահանել տպագրութեամբ» (**«Յայսմաւորք», 1706**): Այս ցանկությունը, սակայն, երկար ժամանակ իրագործելի չէր. «Սակս յոլով գիւղ և գաւառս: Անապատս և ի վանս՝ ոչ գոյր՝ զի ընձեռնուին յերեկոյ՝ և կամ յառաւօտեան ըստ պատշաճավոր տեղւոյն ի ժամու» (**«Յայսմաւորք», 1706**):

Գ. Մարզվանեցին գրում է, որ «Յայսմավորքը» որոշ վայրերում ընդամենը անունով է հայտնի եղել, այսինքն՝ մարդկանց համար այն հասանելի չի եղել տեսնելու կամ ընթերցելու առումով: Սա վկայում է տվյալ ժամանակաշրջանի մատենագիտական սակավության և տպագիր գրքի պահանջարկի մասին:

Մարզվանեցին ընդգծում է, որ նախաձեռնությունը եղել է միմիայն իր մտքի արդյունքը՝ առանց արտաքին ուսուցման կամ մասնագիտական միջամտության: Սա ոչ միայն շեշտադրում է ձեռնարկի ինքնուրույն բնույթը, այլ նաև Մարզվանեցու խիզախությունն ու մտավոր նախաձեռնողականությունը: Տպագրության տեխնիկական գործընթացը ձեռնարկել առանց նախորդ փորձի՝ մեծագույն բարդություն էր, ինչն էլ գրիչը ներկայացնում է որպես ծանր հոգեկան ապրումների և տրտմության աղբյուր. «Երբեմն և երբեմն նուաղեր սիրտ իմ. և

ցնդէր միտք իմ. նեղանայր սիրտ իմ. ցամաքէր զօրութիւն իմ: Եւ լոյս աչացս երբեմն նուագիր՝ և յուշագագնայր ի բարակա հայեցողութեանցս փորուածոյ պատկերաց» (**«Յայսմաուրք», 1706**):

Գ. Մարզվանեցին ներկայացնում է նաև հայ տպագրության մեջ սեփական ձեռքով տեխնոլոգիա ձևավորելու ջանքի մասին: Հատուկ ուշադրության է արժանի պղնձե մայրատառերի պատրաստման գործընթացը, որի միջոցով նա ստեղծում է մետաղաձուլ տառեր՝ տպագրության հիմնական գործիքը: Սակայն տպագրական գործունեության ծանր ընթացքը խաթարվում է անարդարությունների պատճառով, երբ երկու անհատ նյութական շահի նպատակով հափշտակում են հեղինակի մեծ սիրով ստեղծած գեղարվեստական և տեխնիկական ամբողջ ժառանգությունը: Սա կարևոր վկայություն է՝ թե՛ տպագրության պատմության մեջ ձեռնարկների անկայունության, թե՛ այդ դարում գործող անհատական նախաձեռնությունների խոցելիության մասին: Միևնույն ժամանակ, հեղինակը պահպանում է բարոյական վեհություն՝ հրաժարվելով նրանց անունները հրապարակելուց. կրկին սկսում է սկզբից: Գ. Մարզվանեցին քսան տարի անդադար աշխատել է, ապրել խիստ աղքատության մեջ. «Եւ եղև որպէս խեցի, և կամ ճրնճղուկ միայն ի տանիս՝ որդովք իմովք» (**«Յայսմաուրք», 1706**): «Խեցի» և «ճնճղուկ» պատկերները խորհրդանշում են փխրունություն, խոցելիություն և միայնություն:

«Յայսմաուրք» ժողովածուի հիշատակարանում արձանագրված են շատ կարևոր պատմական հիշատակություններ՝ «նախատիպն մեր և շնորհագարդ՝ րաբուն և երջանիկ լուսաւորեալ հոգի» Ոսկան Վարդապետի գործունեության, նրա Հռոմ գնալու նպատակի (այնտեղ սովորեց տպագրական արվեստ), բանտարկվելու, այլադավան քրիստոնյաների՝ հայ անջատողական արձարամականների կողմից բազմաթիվ նեղություններ կրելու մասին: Գ. Մարզվանեցին ներկայացնում է նաև հայերի ներսում առկա հակասությունների և առաջին տպագրիչների առջև ծառայած վտանգների մասին: Այսպիսով՝ տեքստն արժեքավոր է նաև որպէս մշակութային վավերագիր:

Գ. Մարզվանեցու հիշատակարանային խոսքը վերածվում է յուրատեսակ շնորհակալության և հոգևոր վկայության փաստաթղթի: Նրա ինքնապատկերը վեր է բարձրանում սովորական վարպետի կերպարից՝ դառնալով աստվածային ներշնչմամբ առաջնորդվող մշակութային առաքյալ: Տեքստում ընդգծվում է, որ երկար տարիների աշխատանքը ի վերջո հասավ նպատակին՝ ոչ միայն իր շնորհիվ, այլ նաև բարերարների ու նոր գործընկերների անմիջական օժանդակությամբ:

«Յայսմաւորքը» տպագրվել է մի խումբ անձանց նախաձեռնությամբ և աջակցությամբ՝ Ակնա քաղաքի Ապուլեիս և Կարուշլա գյուղերից մահտեսի Ղուկասի, Ալեքսանոսի, Պալիի և պարոն Հակոբի: Մարզվանեցին, գոհ չլինելով միայն հիշատակարանում նրանց ուղղած գովեստներով, գրքի հիմնական բնագրում՝ յուրաքանչյուր հրաշապատումից հետո, տեղադրել է կարճ հիշատակարան՝ խնդրելով ընթերցողին իր անվան հետ միասին հիշել նաև այդ մահտեսներին: Ողջ ձեռնարկը ներկայացվում է որպես աստվածային ներշնչմամբ հաջողված առաքելություն՝ ուղղված ոչ միայն անձնական փրկությանը, այլև «հայկազն ազգի» հոգևոր ուրախությանը. «Անհաս և անպատմելի զօրութեանց՝ հաճեցաւ հեղուլ ի վերա իմ, զխնամս մարդասիրութեան իւրոյ. կալեալ ի ձեռանէ իմմէ՝ և անցոյց ընդ առապարս դժուարութեանց մատենիս՝ և հասոյց՝ ի նաւահանգիստն իմ ցանկալի. ընդ հանուր զուարճութիւն ազգիս հայկազնոյ» (**«Յայսմաւորք», 1706**):

Գրիգոր Մարզվանեցին խոստովանում է իր տեխնիկական ու նյութական դժվարությունները, ինչպես նաև տպագրության մեջ առկա անխուսափելի վրիպակները. «Եւ այսպէս ցաւօք և վշտալիր խոնճմամբ՝ և անպատմելի նեղութեամբ կոշկոճեալ պարապէր անձանձիր՝ ի հոգս սրբագրութեան՝ միով փորձի՝ կամ երկիւք՝ ոչ բաւականացեալ: Այլ երկիւք և չորիւք՝ դեռ ևս գտանիւր սղալ ինչ» (**«Յայսմաւորք», 1706**): Այդուհանդերձ, նա իր ծայնն ուղղում է ընթերցողներին՝ խնդրելով ներողամտություն և քրիստոնեական կարեկցանք:

Հատկանշական է նաև վերջին հատվածը, որտեղ Մարզվանեցին նկարագրում է հաջողությունը որպես աստվածային օրհնություն՝ համեմատելով իր աշխատանքը թագավորական ձեռագրերի օրհնակով կատարված հղկված տեքստի հետ: Նա դիմում է ոչ միայն հոգևորականությանը, այլ ժողովորդին՝ ընդգծելով, որ տպագրված մատյանը համազգային արժեք է: Նա բացահայտ խոսում է իր մարմնական և հոգեկան տառապանքների մասին՝ «երկունս», «քրտանց հոսում», «բազմաշխատութիւն», որոնք օգտագործվում են որպես գեղարվեստական պատկերներ՝ մարմնավորելու տպագրության երկարատև, բազմափուլ և տանջալից գործընթացը: Այս տիպիկ գեղարվեստական ընդգծումներով հեղինակը, մի կողմից, արդարացնում է հնարավոր թերությունները («ներել իմում տկարութեան»), իսկ մյուս կողմից, խորապես արժևորում է իր կատարածը՝ խնդրելով, որ այն չարհամարհվի որպես «թեթև ինչ իրականութիւն»:

Սակայն նա չի սահմանափակվում միայն անձնական խոստովանությամբ. ձգտում է այս գործը ներկայացնել իբրև նվիրում հայ ազգին: Նրա պատկերացմամբ սա համազգային մշակութային ժառանգություն է, որ պետք է պահպանվի ոչ միայն նյութապես, այլև հոգևոր հիշողության մեջ՝ աղոթքներով հիշելով բոլոր այն մարդկանց, որոնք նպաստել են նրա գործին: Հեղինակը՝ Գրիգոր Դպիրը, մեծագույն մանրամասնությամբ թվարկում է բոլոր այն անձանց, որոնք հոգևոր, նյութական կամ բարոյական աջակցություն են ցուցաբերել սուրբ մատյանի տպագրմանը: Նա իրեն և իր ողջ ընտանիքը (իր որդու՝ Ներսեսի ներգրավումն աշխատանքին տալիս է սրբազան արժեք՝ որդու անձը վերածելով գրքի պատմության մասնակից գործչի) ներառված է տեսնում տպագրության հոգևոր ժառանգության մեջ, ինչը նաև հայ միջնադարյան և նորագույն հոգևոր մշակույթի մաս է կազմում, որտեղ գիրքը որպես հոգևոր կենդանի մարմին հարթում է նաև անցյալի ու ներկայի, մահվան ու հիշողության սահմանները: Դա միաժամանակ անձնավորում է ստեղծագործության պատմությունը և հաստատում տպագրության գործի համայնքային բնույթը, որը հենվում էր բարերարների,

վարժապետների, գյուղական մեծահարուստների ու հայրենասեր անհատների աջակցությամբ:

Աղոթքով ուղեկցվող այս հիշատակարանները տիպիկ են XVII դարի հայկական գրատպությանը՝ վերափոխելով հիշատակումը հոգևոր փոխադարձության, երբ ընթերցողը ոչ միայն ստանում է հոգևոր սնունդ գրքից, այլ նաև պարտավորվում է աղոթել գրքի հեղինակների, տպագրողների և բարերարների համար: Տպավորիչ է նաև Մարզվանեցու համեստ ինքնադիմումը՝ «վերջին ծառա», «անարժան», «տկար» մակդիրներով:

Վերջում Մարզվանեցին անցնում է «Սուլթան Ահմէտի» հիշատակին՝ աղոթելով նրա բարեհաճության և քրիստոնյաների հանդեպ մեղմության համար: Նման աղոթքը բնորոշ է օսմանյան իշխանության ներքո ապրող քրիստոնյա գրողների ոճին: Նա բարիք է մաղթում նաև իր հոգևոր ու քաղաքական հակառակորդներին՝ խնդրելով, որ թագավորության թշնամիներն աղոթքով «նկուն» լինեն՝ խոնարհություն ցուցաբերեն: Այս հորդորն ու աղոթքը փաստում են տպագրիչի՝ ոչ միայն մշակութասեր, այլ նաև մտածող քաղաքացու տեսակը, որն իր հավատքի միջոցով սահմանում է հասարակական ներդաշնակության նախադրյալները:

## ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1706թ. Կ. Պոլսում տպագրված առաջին «Յայսմաուրքը» ոչ միայն հոգևոր ժողովածու է, այլև տպագիր մշակույթի զարգացման առանցքային վկայություն: Գրիգոր Մարզվանեցու նախաձեռնությամբ իրականացված այս գործն իր մեջ ամփոփում է ոչ միայն տպագրական հմտություն, այլև խոր հավատամք, նվիրում և ազգային մշակույթի պահպանման ձգտում: Հիշատակարանը՝ որպես տեքստի բաղկացուցիչ մաս, կարևորագույն աղբյուր է՝ վավերագրական, հոգևոր և անձնական մակարդակներում: Այն արձանագրում է ինչպես գործնական մանրամասներ, այնպես էլ հոգևոր ներաշխարհի լարումներ՝ ստեղծագործական տառապանքը վերածելով Աստծուն ձոնված առաքելության:

«Յայսմաուրք»-ի տպագրության գործընթացը վկայում է, թե որքան բարդ էր հայ տպագրության առաջին գործիչների առաքելությունը՝ պայմանավորված նյութատեխնիկական սահմանափակումներով և մշակութային միջավայրի առանձնահատկություններով: Այդուհանդերձ, Մարզվանեցու հիշատակարանը ցուցանում է, որ տպագրությունը ընկալվել է ոչ միայն որպես գեղարվեստական կամ տեխնիկական իրագործում, այլ որպես հավատքի մարմնացում:

Այսպիսով, «Յայսմաուրքը» և դրա հիշատակարանը ներկայացնում են ոչ միայն տպագիր ժառանգություն, այլև բացում են նոր հորիզոններ՝ հասկանալու համար, թե ինչպես է ձևավորվել և պահպանվել հայ ազգային ու հոգևոր ինքնությունը՝ գրի, հիշողության և տպագրության ճանապարհով:

## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Պողարեան Ն. Արք. (1990)**, Ծիսագիտություն, Նիւ Եորք, «Թագուհի Թամսըն» հիմնադրամի հրատ.:
2. **«Յայսմաուրք» (1706)**, Կ. Պոլիս, տպ. Գրիգոր Մարզվանեցու:

## REFERENCES

1. **Pogharyan N. Archbishop (1990)**, *C'isagitowt'iwn /Tzisagitutyun/*, New York: Queen Thompson Foundation Press.
2. «**Yaysmawowrq**» /“**Synaxarion**”/ (1706), Constantinople, Printing House of Grigor Marzvanetsi.

Anna Kostanyan

### The First Printed Edition of the “*Synaxarion*” – *Yaysmavurk*' (1706) and Its Cultural Legacy

#### Conclusion

**Key words and expressions:** *Synaxarion* – *Yaysmavurk*', history of printing, commemorative register, Grigor Marzvanetsi, Constantinopolitan Armenian printing, reinterpretation, spiritual heritage.

The purpose of this article is to conduct a comprehensive study of the history of the first printed edition of the *Yaysmavurk*', published in 1706 in Constantinople under the initiative of Grigor Marzvanetsi. The study examines not only the historical background and editorial particularities of its publication but also its broader cultural, literary, and spiritual context, within which this unique collection was formed. Special attention is given to the commemorative section included in the *Yaysmavurk*', exploring its significant influence on Armenian ecclesiastical practices, educational frameworks, and cultural life. Furthermore, the article highlights the pivotal role of G. Marzvanetsi in the conceptualization and organization of the printing process, as well as the editorial decisions that shaped the final text. Emphasis is placed on the potential for textual reinterpretation during the printing period, offering new insights into how Armenian spiritual heritage was preserved, transmitted, and recontextualized through the emerging print culture of the early 18th century.

Анна Костанян

**Первое печатное издание «Синаксария» – Яйсмаворк (1706 г.)****и его культурное наследие****Заключение**

**Ключевые слова и выражения:** Синаксарий – Яйсмаворк, история печати, поминальный список, Григор Марзванеци, армянское книгопечатание в Константинополе, переосмысление, духовное наследие.

Цель данной статьи — всесторонне изучить историю первого печатного издания «Яйсмаворк», опубликованного в 1706 году в Константинополе по инициативе Григора Марзванеци. Исследование рассматривает не только историческую предысторию и редакционные особенности публикации, но и культурный, литературный и духовный контекст формирования этой уникальной коллекции. Особое внимание уделяется памяtnому разделу «Яйсмаворк» и его влиянию на армянскую церковь, образование и культурную жизнь.

Статья подробно анализирует роль Г. Марзванеци в концептуализации, организации и координации печатного процесса, а также редакторские решения, которые определили окончательный вид текста. Значительное внимание уделяется особенностям оформления и структурирования материала, что позволяет проследить как художественные и литературные, так и духовные аспекты издания.

Работа также подчеркивает возможности переосмысления текста в период печати и рассматривает «Яйсмаворк» как средство сохранения и передачи армянского духовного наследия в условиях меняющейся культурной и социальной среды XVIII века. Исследование показывает, что это издание стало не только памятником письменной традиции, но и инструментом укрепления религиозной и образовательной идентичности армянской общины, обеспечивая преемственность духовных ценностей.

**Աննա Կոստանյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ հայ հին և միջնադարյան գրականության և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի ասպիրանտ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայ հին և միջնադարյան, նոր շրջանի գրականություն: Հայաստանի ազգային գրադարանի գրադարանավար: kostanyananna5@gmail.com

**Anna Kostanyan** - PhD student of the Chair of Ancient and Medieval Armenian Literature and Teaching Its Methodology at the Kh. Abovyan ASPU. Scientific interests: Ancient Armenian, medieval and new literature. Librarian at the National Library of Armenia. kostanyananna5@gmail.com

**Анна Костанян** - Аспирант кафедры древней и средневековой армянской литературы и преподавания ее методики в АГПУ им. Х. Абовяна. Сфера научных интересов: Древнеармянская и средневековая, новая армянская литератур. Библиотекарь Национальной библиотеки Армении. kostanyananna5@gmail.com

*Խմբագրություն է ուղարկվել 25.05.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 09.06.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ՀԱՍՄԻԿ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

ՄԻՋՏԵՔՍԱՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԷՊՈՍԸ ՎԻՊԱԿԱՆԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ  
(ԸՍՏ ԼԵՎՈՆ ԽԵՉՈՅԱՆԻ «ՄՇԵՐԻ ԴՌԱՆ ԳԻՐՔԸ» ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ)

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.189*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում քննության են առնված Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործության միջտեքստային շերտերն ու դրանց իմաստային, կառուցվածքային գործառույթները: Գրական-գեղարվեստական հարուստ ու բազմաժանր ժառանգությունը ժամանակակից հեղինակներին մղել և մղում է բովանդակության արտահայտման ձևային նոր լուծումներ որոնելու և ստեղծելու: Արդյունքում հարստանում է գեղարվեստական ստեղծագործության ժանրային ներկայանակը՝ ստանալով նոր որակներ ու արտահայտչամիջոցներ: Ձևերից մեկն էլ միջտեքստայնությունն է՝ իր տարբեր տիպաբանական տարրերով՝ պարոդիա, այլուզիա, վերապատմում, ռեմինիսցենցիա/վերհուշ, պաստիշ և այլն, որոնք կարող են ժանրային ներթափանցումներով գրական նոր իրողություններ ստեղծել, ինչպես Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործության պարագայում: Այն էպոսը անհատի ընկալման տեսանկյունից վերապատմելու փորձ է, որի արդյունքում էպոսը վեպին բնորոշ ժանրային հատկանիշներ է ստացել: Քննելով Լևոն Խեչոյանի՝ ազգային էպոսը նորովի ներկայացնելու ձևերն ու միջոցները՝ փորձել ենք վեր հանել դրա արդյունքում ձևավորված գրական նոր իրողությունները, հասկանալ էպոսը վիպականացնելու նպատակահարմարությունը, վերլուծել արդյունքը:

Հանգել ենք այն եզրակացության, որ հեղինակի ներհյուսած տեքստերն օգնում են բացահայտելու ազգային էպոսում առկա լրացուցիչ իմացաբանական և իմաստային շերտեր. մի տեքստն ավելի արտահայտիչ ու հասկանալի է դառնում մեկ այլ տեքստի լույսի ներքո: Էպոսում առկա միջտեքստային շերտերը, ինչպես տեսաբան Ռ. Լախմանն է նշում, տեքստային հիշողություններ են, որոնք

ակտիվացնում են էպոսում առկա որոշակի տեքստային ուղերձներ, մյուս կողմից, ըստ տեսաբան Լ. Բարնեթի, ապահովում են մշակութային շարունակականություն՝ ցույց տալով գոյության շղթայական ընթացքը: Այս ամենով հանդերձ՝ Խեչոյանի տեքստը նաև ապացուցում է գրականության տեսաբան Միխայիլ Բախտինի կարծիքը էպոսի բացարձակ ավարտվածության, ինքնաբավ և փակ շրջան լինելու, ուստի և շարունակության կարիք չունենալու մասին:

**Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** *Լևոն Խեչոյան, միջդեքստայնություն, Լեոն Բարնեթ, Ռենարտ Լախման, հիշողություն և շարունակականություն, Միխայիլ Բախտին, էպոս և վեպ, ժանր, ազգային ավանդույթ, անձնական փորձառություն, բացարձակ անցյալ, անավարտ ներկա, փակ աշխարհ:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

«Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործությունն ընթերցողի դատին է հանձնվել 2014 թ.: Ինքը՝ հեղինակը, ստեղծագործությունը վեպ է անվանել, սակայն տարբեր տեքստերի և ոճերի միախառնումը վեպի ժանրային նոր ոճ ու ձևային նոր որակ է առաջ բերում: Հակոբ Մովսեսը, վեպի գրախոսականում ժանրային սահմանման հարցին անդրադառնալով, նշել է. «Դժվար է ասել՝ այս ստեղծագործությունը վեպ է, դասախոսություն-հետազոտություն, ինչպես հեղինակն է ներկայացնում, մեր օրերի իրողություններով համեմված էպոսի վերաշարադրանք, խոհագրություն, հասարակագիտական ուսումնասիրություն» **(Խեչոյան Լ., 2014):** Խեչոյանի վեպը համարելով նոր ճշմարտություն գտնելու ձև՝ Հ. Մովսեսը հիշեցնում է, որ հեղինակը ոճի, գեղեցիկ պատումի և առինքնող բառապաշարի իր բույնը գոհ քաշվելու փոխարեն մրջյունի պես շրջել է պատումից պատում, հիսունից ավելի պատումների մեջ շյուղ առ շյուղ փնտրել է իր պատումը:

Խեչոյանի վեպի ավարտին հաջորդում է գրականագետ Գուրգեն Գասպարյանի «Լևոն Խեչոյան (դիմանկարի ուրվագիծ)» վերջաբանը, որտեղ հեղինակը համեմատում է Խեչոյանի և Աբովյանի ուղերձները, «Միերի դռան գիրքը» բնորոշում որպես պատգամախոսական բնագիր, բանահյուսական

ատաղձի անսպասելի կիրառություն՝ այն համարելով հայ մշակույթի արմատներին վերադառնալու բացահայտ կոչ (**Խեչոյան Լ., 2014**):

Հատկանշական է, որ վեպին անդրադառնալիս գրականագետները հիմնականում նշում են ինքնության խնդրի հարցը: Այս տեսանկյունից վեպը քննել է Վ. Գրիգորյանը՝ շեշտը դնելով բանահյուսությունից փոխանցված փիլիսոփայական գաղափարների վրա, որոնց կրողներից մեկը Միերն է: «Խեչոյանը եվրոպական քաղաքակրթությանը միանալու կողմնակիցներից չէ, նա համաշխարհային գանձարանը մեր սեփական նվաճումներով հարստացնելու կողմնակիցն է» (**Գրիգորյան Վ., 2018**): Հոդվածագիրը հայկական էպոսը համարում է Արևելքի փիլիսոփայական իմաստավորում՝ իր կարծիքը հիմնավորելով հերոսների ինքնաճանաչման մղումով, ոչ թե սոցիալական, այլ հոգևոր բնագավառում ձեռքբերումներ արձանագրելու հանգամանքով:

Գրականագետ Ժենյա Քալանթարյանը, այս վեպի քննության շրջանակում անդրադառնալով Խեչոյանի փնտրտուքներին, նկատել է. «Ներկայից դեպի հնագույն ժամանակները գնալու հետադարձ ճանապարհը, ակունքներին հասնելու և ազգի գոյաբանական հիմքերը գտնելու մղումը միանգամայն տեղավորվում է ժամանակակից մշակույթի համատեքստում» (**Քալանթարյան Ժ., 2014**): Գրականագետը կարևորում է ուրիշներից զատվելու, սեփական ինքնության վկայական ունենալու Խեչոյանական զգուշացումը:

Ժենյա Քալանթարյանի սույն հոդվածի արձագանքն ու վերոնշյալ գրականագիտական մյուս կարծիքների լրացումն է գրականագետ Վալերի Փիլոյանի «Կանչվածի փնտրտուքը (Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը»)» հոդվածը (**Փիլոյան Վ., 2014**), որտեղ հեղինակն այն կարծիքն է հայտնում, որ Միերը մեր ազգային ինքնության առհավատչյան է. նրան վերագտնելու, նրա լինելը ապացուցելու միտումն է եղել հեղինակի նպատակը:

Գրականագետ Սերգեյ Սարինյանը «Միերի առասպելը ըստ Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպի» հոդվածում վեպը բազմակողմանի քննության է ենթարկել՝ անդրադառնալով վեպի ժանրային, կառուցվածքային, սյուժետային լուծումներին և այն անվանելով պարականոն (ապոկրիֆ) վեպ՝ բարդ կառուցվածքով՝ թե՛ ձևով, թե՛ բովանդակությամբ (**Սարինյան Ս., 2014**) : Ս.

Սարինյանն այն կարծիքն է հայտնել, որ Խեչոյանի նպատակը հայկական էպոսի տիեզերաբանական ծագումը բացահայտելն է եղել: Տուրք տալով վեպի բովանդակությանը՝ հողվածագիրը վեպը քննել է գիտական և առասպելական համատեքստերում: Գիտական վարկածի համաձայն՝ Տիեզերքը առաջացել և զարգացել է Մեծ պայթյունի արդյունքում, որին սպասում է Միերը, որ դուրս գա Ագռավաքարից: Սրան զուգահեռ Սարինյանն անդրադարձել է էպոսից վեպ փոխադրված միջականության դրսևորումներին՝ խոսելով նշանային համակարգերի, դրանց մեկնությունների մասին:

Սերգեյ Սարինյանի հողվածում առկա միջականության քննության գիծը շարունակել ու զարգացրել է գրականագետ Լիլիթ Սեյրանյանը, որը «Անիմայի գաղափարագեղագիտական հարացույցը Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպում» հողվածում քննել է վեպում առկա փակ տարածության և անիմային առնչվող (արգանդ, տուն, ջրհոր, մայր, կին) կամ դրան հարակից (դուռ, աղբյուր, ծով, լեռ, ժայռ, կետի արգանդ և այլն) իրողությունների հետ կապված գաղափարական և գեղարվեստական լուծումները՝ գալով այն եզրակացության, որ քարանձավը արտաքին և ներքին աշխարհների միջև ճանապարհ է, անցուղի դեպի մյուս աշխարհ (**Սեյրանյան Լ., 2019**): Ըստ Լ. Սեյրանյանի՝ հեղինակը քննաբանված արքետիպի գաղափարագեղագիտական խորքային բազմաչափ իմաստավորման միջոցով փորձել է շտկել ազգային խոտորված ընթացքը, գեղարվեստորեն կազմակերպել ազգային բեկորված ես-ի ամբողջացումը:

Արամ Պաշյանն իր քննության հիմնական առանցքը դարձրել է վեպի հերոս-դասախոսի և ուսանողի երկխոսության հատվածը՝ շեշտը դնելով պատերազմի թեմայի շուրջ դասախոսի և ուսանողի բանավեճի գաղափարական կողմի վրա: Հակադրվելով հեղինակի և գրականագետների՝ վեպում ինքնությունը վերագտնելու ուղերձներ մատնանշող տեսակետներին՝ Պաշյանը գրում է. «Ազգին դեպի ինքնությունը, սկունքները, ազգին հասկանալու իր համար բացառիկ էպոսին հղվելը, առասպելով, մասնավորապես, Փոքր Միերի ճակատագրով ազգի անցյալի, ներկայի և իհարկե ապագայի բանալիների տեղը մատնանշելը պատումին և ողջ «Միերի դռան գիրքը» վեպին հատուկ կարգավիճակի մեջ են դնում՝ սահմանափակելով նրա հնարավորությունների շրջանակը, քանի որ վեպը

ծառայեցվում է» (**Պաշյան Ա., 2015**): Պաշյանը գտնում է, որ առաքելության, կոչվածության ծանրության տակ ճնշված է ոչ միայն վեպի կառույցը, այլև լեզուն, որ զուրկ է ինքնաստեղծումից:

Գրականագետ Թագուհի Ղազարյանը «Դավաճանե՛լ էր արդյոք վեպին» հոդվածում անդրադարձել է ստեղծագործության ժանրային քննության հարցին՝ երկխոսելով այս թեմայով գրված վերոնշյալ հոդվածներում արտահայտված կարծիքների հետ: Քննության առանցքում պահելով էպոսի վիպականացման ընթացքը՝ հոդվածագիրը դրա բնորոշ հատկանիշներից մեկը պատմողների բազմաձայնությունն է դիտարկել. «էպոսի մասին պատմողները հաճախ փոփոխվում են. դա մերթ լսարանում դաս կարդացող դասախոսն է, մերթ տղամարդը, ով սիրուհուն պատմում է ազգային վեպը կամ հենց նույն սիրուհին, մերթ արտասահմանյան գիտաժողովին մասնակցող գիտնականը, մերթ պատմիչի մանկության տարիների՝ իրենից փոքր «իր նմանակը», մերթ անհետացած նկարիչը, մերթ արաբ պատմիչ Բոհա ադ-Դինը, կամ հարյուրհարյուրհիսուն տարեկան ծերունիները, մերթ դասախոսի հետ բանավիճող Վիկտորը, մերթ Միերին տեսած հովիվը և այլն» (**Ղազարյան Թ., 2015**):

Ի մի բերելով հրապարակում առկա մեզ հայտնի անդրադարձները՝ նկատում ենք, որ «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործությունը ինչպես հեղինակին, այնպես էլ գրականագետներին հիմնականում ազգային ինքնության շուրջ մտորելու, ժանրային նոր իրողությունները, էպոսից վիպական տարածք տեղափոխված սյուժեներում միջակայի ու թաքնագրված նշանները մեկնաբանելու առիթ են տվել: Սույն անդրադարձի նպատակը միջտեքստային շերտերի միջոցով էպոսը վիպականացնելու խեչյանական փորձի քննությունն է:

### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հոդվածում կիրառված է միջտեքստային զուգադրական վերլուծության մեթոդը, որի միջոցով քննվում են էպոսի և վեպի տեքստային, բովանդակային և կառուցվածքային առնչություններն ու ներթափանցումները: Վերլուծության մեթոդական հիմքերը տեսաբաններ Ռենատե Լախմանի «Հիշողություն և գրականություն», Լեոն Բարնեթի «Մշակութային շարունակականություն» և

Միխայիլ Բախտինի «Էպոս և վեպ» հողվածներում առաջ քաշված տեսակետներն են:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Մինչ Խեչոյանը «Սասնա ծռեր» էպոսին գեղարվեստական տիրույթում շատերն են անդրադարձել (Մուշեղ Գալշոյան, Խաչիկ Դաշտենց, Հրանտ Մաթևոսյան, Զորայր Խալափյան, Վարդգես Պետրոսյան, Աղասի Այվազյան, Արմեն Մարտիրոսյան, Գուրգեն Խանջյան և այլք)՝ գաղափարական և ոճական շեշտադրումներով էպոսային համապատասխան միջավայր ստեղծելով: Հատկանշական է, որ վերոնշյալ անդրադարձները հիմնականում *այլուզիաների* տեսքով և էպոսին բնորոշ հերոսական ոգի ու միջավայր ստեղծելու միտումով են արվել, իսկ հետանկախության ավելի ուշ շրջանում գրված Գուրգեն Խանջյանի «Նստիր Ա գնացքը» վեպում անդրադարձը *պարողիայի* տեսքով է: Խանջյանը էպոսի հերոսական դրվագներին մոտեցել է լիլոտայով՝ նվազաբերությամբ, ինչպես «Ուլիսեսում» Ջեյմս Զոյսը՝ Հոմերոսի «Ոդիսականին», սակայն, ի տարբերություն Զոյսի, որը էպոսի հերոսականությունը հակադրել է ժամանակակից կյանքին, Խանջյանը ծաղրական, հեգնական վերաբերմունք է ցուցաբերել էպոսի որոշակի հերոսական, առասպելական դրվագներում: Այս մոտեցումը, ինչպես ժամանակին Չարենցի մոտ («Վահագն» և այլ գործեր), Խանջյանի երկում ևս պայմանավորված է ժամանակաշրջանով և պատմաքաղաքական իրողությամբ:

Խեչոյանի վեպում այլ է. նա ոչ թե հակադրում, այլ համադրում է արդիականությունը առասպելական իրողությանը: Այստեղ ժամանակային երեք հարթության մեջ երկխոսում են անցյալի, ներկայի և ապագայի իրողությունները ստեղծված, ստեղծվող ու ստեղծվելիք տեքստերի միջոցով: Լ. Խեչոյանը, հավատարիմ մնալով կառուցվածքային իր մոտեցմանը և ոճին (հիշենք «Սև գիրք, ծանր բզեզը», որտեղ վիպական տարածքում զուգահեռվել են պատերազմական նկարագրությունները, օրագրային նոթերը, նամակները և այլն), զուգահեռել է էպոսի տեքստը իր որոնումների, հետազոտությունների, դասախոսության, աշխատանքային գործունեության և անձնական ապրումների արդյունքում ստեղծված տեքստերին՝ փորձելով գտնել վերլուծության այլ մեկնակետեր, նոր

ճշմարտություններ ու ելքեր: Ինչպես հայտնի է, էպոսի տեքստն ինքնին միջտեքստային բարդ կառույց է՝ բանահյուսական տարբեր ժանրերի տեքստերով միահյուսված (առասպել, առած-ասացված, օրհնանք, անեծք, երգ, հեքիաթ և այլն): Ինչպես բանահյուսական շատ ժանրեր, էպոսը ևս ունի թափառող սյուժե, փոխանցվել է նախ բանավոր կերպով: «Սասնա ծռեր» էպոսը ևս ունի այս առանձնահատկությունները. այստեղ կարելի է հանդիպել թափառող սյուժեներ համաշխարհային բանահյուսական հայտնի նմուշներից, հատկապես հունական դիցաբանությունից: Օրինակ՝ որոշակի առնչություններ կան Հերակլեսի ու Նեմեյան առյուծի մենամարտի և Մեծ Միերի ու հացի ճամփան փակած առյուծի մենամարտի միջև, նաև Սասունցի Դավիթի ու որդու՝ Փոքր Միերի մենամարտի և պարսկական էպոսի հայր ու որդի հերոսների՝ Ռոստամի և Սոհրակի/Չոհրաբի մենամարտի միջև: Բանահյուսական հայտնի կերպարներ են թափառող, փախուստի դիմող ու վերադարձող հերոսը կամ խորհրդատուի կերպար անանուն արտատեր պառավը<sup>1</sup>, որին Խեչոյանը ներկայացնում է Փառանձեմ անունով, և որը Միերի հետ անձնական կապ է ունեցել: Կարևոր է հստակեցնել, որ Խեչոյանը իր ստեղծագործության մեջ չի անդրադարձել բանահյուսական ժանրին բնորոշ վերոնշյալ այս իրողություններին, «անտեսել է» բանահյուսական ժանրի առանձնահատկությունները՝ սյուժեները ներկայացնելով պատումների տեսքով ու հիմնավորելով դրանք պատմական կամ գիտական ապացույցներով: Հարց է առաջանում՝ որքանով է նպատակահարմար առասպելական սյուժեին գիտական մեկնաբանություն տալը:

Այստեղ հանդիպում ենք միջտեքստայնության *վերապատմում/retelling* տեսակին: Խեչոյանը գեղարվեստական մեկ հարթության վրա ոչ միայն փորձել է մեկտեղել բանահյուսականն ու հեղինակայինը, այլ դրանց պատմական բնույթ է հաղորդել՝ այդպիսով դժվարացնելով ստեղծագործության ժանրային դասակարգման հարցը և միևնույն ժամանակ հերքելով ընթերցողական հնարավոր տարակարծությունները, թե գուցե գործ ունենք էպոսի մշակման նոր տարբերակի հետ: Հեղինակը նյութը դիտարկել է հետազոտող և որոնող

<sup>1</sup> «Սասնա ծռեր» էպոսում պառավի կերպարի մասին տե՛ս Օրբելի Հ. (1956), Գալստյան Մ. (2004), Համբարձումյան Հ. (2018), Եղիազարյան Վ. (2012), Ղարիբյան Ա. (2012):

մտավորականի տեսանկյունից՝ մի կողմից իր անձնական ուսումնասիրությունների և տպավորությունների ազդեցությամբ վերապատմելով էպոսը, մյուս կողմից ստեղծելով նոր բովանդակություն էպոսի բովանդակությանը զուգահեռ:

Խեչոյանի ստեղծագործության բնաբանը սկսվում է դրսի և ներսի մասին հեղինակային փիլիսոփայությամբ. «Որտեղ էլ լինենք, դռան հակառակ կողմում ենք, ներսիններն այն՝ ելքի, դրսինները մուտքի դուռ են անվանում» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Տեքստերի երկխոսությունը, ըստ երևույթին, նույնպես կարելի է դիտել այդ փիլիսոփայական առանցքի ծիրում. գործ ունենք *դրսի՝ էպոսային և ներսի՝ հեղինակի անձնական կյանքի ու ապրումների մասին պատմող տեքստերի* հետ: Ընդ որում, այս տեքստերը մատուցվում են մե՛կ որպես դասախոսություն (քանի որ, ինչպես հեղինակը, ինքն իրեն հակասելով, նշում է, էպոսը գիտականորեն մեկնաբանել հնարավոր է, սակայն վեպ դարձնել հնարավոր չէ), մեկ որպես հեղինակի մտքերի, գիտակցության հոսք, մեկ որպես առօրյա-կենցաղային իրավիճակներ ներկայացնող պարզ պատում՝ «օգնելով» հեղինակին մի կողմից ավելի լավ հասկանալ ներանձնային ապրումները, մյուս կողմից՝ ժողովրդական հավաքական մտածողության արդյունքում ստեղծված էպոսային տեքստը՝ դառնալով կամուրջ տարբեր ժամանակների և հերոսների միջև: Հարկ է նշել, որ դրսի տեքստն իր հերթին երկու ենթաբաժին ունի՝ բուն էպոսային վերապատմվող տեքստ՝ գեղարվեստական լուծումներով, հետազոտական տեքստ՝ իրական փաստերով հիմնավորված: Արդյունքում իրականի, գեղարվեստականի ու առասպելականի սահմանները տարրալուծվում են: Եթե հետևենք հեղինակի մտքերի տրամաբանությանը, ապա կարելի է ենթադրել, որ էպոսը գիտական ու պատմական փաստերով վերաշարադրելով՝ հեղինակը ցանկանում է ցույց տալ, որ այն դյուցազնավեպ չէ, այլ «հայր նախնիներից մեզ հասած սահմանադրության, հավատամքի սրբազան գիրք» (**Խեչոյան Լ., 2014**), ինչպես այն ժամանակին Արթուր Արմինն է «Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչ» անվանել (**Արմին Ա., 2007**): Հատկանշական է վեպի ժանրին ոչ բնորոշ մեկ այլ իրողություն ևս. հեղինակը ծանոթագրություններում նշում է օգտագործված

գրականության ցանկ՝ դարձյալ ընդլայնելով վեպի ժանրային հնարավորությունները:

Ավելի ամբողջական և ընդհանրական պատկեր ունենալու համար հեղինակը մեկտեղում է ոչ միայն էպոսային և հեղինակային տեքստերը, այլ նաև ի մի է բերում էպոսի՝ էպոսագիտությանը հայտնի բոլոր պատումները՝ երբեմն պարզապես տարբեր իրողությունների պատճառահետևանքային կապերն ավելի հստակ ու համոզիչ ցույց տալու, երբեմն էլ դրանց հանդեպ վերլուծական և քննադատական մոտեցում դրսևորելու, հակադրվելու, գաղափարական նոր շերտեր բացելու համար: «Ագռավաքարը ոչ զնդան, ոչ էլ քարե դամբարան կոչելն է ճիշտ, ինչպես ազգագրագետներից ու բանասերներից ոմանք են անում: Կարծում եմ՝ բնության արգանդի է նման՝ նյութական անգոյություն ծնող: Կարելի է ժողովրդի ողնաշար, քրոմոսոմ, հոգևոր բանականություն էլ անվանել կամ էլ հավերժական արժեքների, նպատակների և երազանքների խորհրդաբանություն, որտեղ ազգը միլիոնավոր տարիների ընթացքում մեղվի նման աշխատելով, հոգևոր հարստություն էր կուտակել» (**ԽԵՇՅՈՅԱՆ Լ., 2014**): Որքան էլ հասկանալի, համոզիչ կամ քննադատական լինեն հեղինակային մոտեցումները, այնուամենայնիվ, հարց է առաջանում՝ արդյոք որքանով է արդարացված տեքստերի այսօրինակ համադրումը, «երկխոսության հրավերը», առասպելական տեքստը գիտական հետազոտություններով, պատմական փաստերով հիմնավորելու, հեղինակի անձը կամ որ նույնն է՝ ստեղծագործության հերոսին էպոսի հերոսի հետ համեմատելու, երբեմն էլ նույնացնելու խեշոյանական ձգտումը:

Այս հարցին կարելի է պատասխանել՝ հաշվի առնելով տեքստի կառուցման մի քանի մոտեցումներ:

Նախ Խեշոյանի վեպը փորձենք քննել տեսաբաններ Ռենատե Լախմանի «Հիշողություն և գրականություն» և Լեոն Բարնեթի «Մշակութային շարունակականություն» հոդվածներում առաջ քաշված տեսակետների համատեքստում: Ըստ Լախմանի՝ միջտեքստայնությունը, ակտիվացնելով հեղինակի և ընթերցողի հիշողությունը, մեծ ներուժ ունի՝ տարբեր տեքստեր ու գրականություններ կապելու: Ինչպես կյանքում, այնպես էլ տեքստային

տիրույթում երկխոսությունները կարող են օգնել նոր ճշմարտություններ և հանգամանքներ ի հայտ բերելուն՝ հիշեցնելով և ակտիվացնելով այս կամ այն ասելիքը, գաղափարը, միտքը: Թերևս այս նպատակով էլ շատ հեղինակներ (այդ թվում նաև Լևոն Խեչոյանը) դիմել են տարբեր տեքստերի երկխոսությանը մեկ ընդհանուր տեքստային տիրույթում: Իմաստային առումով միջտեքստայնությունը թույլ է տալիս տեքստին ստեղծել իր սեփական իմաստը այլ տեքստերի մեջբերման օգնությամբ: Ըստ Լախմանի՝ *միջտեքստայնությունը տեքստային հիշողություն է*, որը պայքարում է տեքստի մոռացության դեմ և դա անում է տարբեր մակարդակներում: Օրինակ՝ մեջբերումները այլ տեքստերից (բանահյուսությունից, առասպելներից, Աստվածաշնչից և այլն) մեզ հիշեցնում են այլ տեքստեր կամ դրանց ենթատեքստերն ու ուղերձները (**Lachmann R., 1997**): Խեչոյանի վեպում հիշողության հիմնական կրողը Միերն է. «Միերը համազգային հիշողության հոգևոր բովանդակությունն էր» (**Խեչոյան L., 2014**): Հեղինակը վերցնում է էպոսի սյուժեի տարբեր հատվածներ, վերաշարադրում, ապա դրանց իմաստն ավելի լավ հասկանալու համար մեկնաբանում է՝ ըստ իր սուբյեկտիվ ընկալման և ունեցած գիտելիքների. «Միերի կամավոր գնալ, պաղ, մութ քարանձավում փակվելը հասկանալու համար փորձում էի այն մանկության տարիներին տեսած կենդանական աշխարհի ինքնապահպանության բնազդին նմանեցնել, ինչպես էին մսագործի ծնկի տակ մամլված ցուլը, խոյը կամ վարազը մորթվելու՝ շունչը տալու ամենավերջին ակնթարթին էգի հետ զուգավորման նմանությամբ անգիտակից ռեֆլեքսային սերմնաժայթքումով հողը ողողում, տեսակը պահպանելու փրկության ակտ էին կատարում» (**Խեչոյան L., 2014**): Հաջորդիվ ներկայացնում է Միերի անհետացման այլ վարկածներ ևս, որոնց մի մասը դուրս են էպոսային իրականությունից. նպատակը Միերի և նրա հետ կապված սյուժեների միջոցով էպոսային տարբեր ուղերձներ և գաղափարներ ակտիվացնելն է: Սա նկատում է նաև ուսանող Վիկտորը, որ միակ հակադրվող կերպարն էր վեպում. «Ձեր ազգային վեպը երկրորդ պատերազմի համար կամավորականներ հավաքագրելու խայծ է: Լսարանում՝ քար լռություն» (**Խեչոյան L., 2014**): Անցյալի գաղափարները ներկայի ու ապագայի համար ծառայեցնելու

նպատակով արվող մեջբերումները միշտ միանշանակ չեն ընդունվում. դրանք նաև դիմադրության են հանդիպում:

Մեկ այլ տեսաբան՝ Լեոն Բարնեթը, իր «Մշակութային շարունակականություն» հոդվածում առաջ է քաշել միջտեքստայնության մեկ այլ կարևոր մշակութային կողմ՝ *գոյության շարունակականության* արտահայտությունը: Ըստ Բարնեթի՝ միջտեքստայնությունը կամուրջ է ստեղծում անցյալի ու ներկայի միջև՝ հաստատելով նոր կենսական գծեր, նոր շարունակականություններ, որոնք և՛ ազգային են, և՛ միջազգային, և՛ ժամանակակից, և՛ պատմական (**Burnett L., 2002**): Չնայած Բարնեթը գրում է մոդեռնիստական պոեզիայի մասին (Մանդելշտամ, Բրոդսկի և այլք), սակայն գոյության շարունակականության մասին սույն գաղափարը կարող է բացատրել նաև միջտեքստային հարաբերությունները, մանավանդ որ տվյալ պարագայում շարունակականությունը խնդրո առարկա ստեղծագործության ուղերձներից մեկն է: Խեչոյանը միջտեքստայնության միջոցով հեղինակային տեքստում միախառնել է ազգային և անհատական հիշողությունները՝ միաժամանակ ցույց տալով սյուժեների, թեմաների, գաղափարների, ինչպես նաև մշակույթների շարունակականության փաստը: Այսպես. հեղինակ-հերոսը, որ իրեն բացահայտ նույնացնում էր Միերի հետ, իրեն համարում էր Միերի շարունակությունը, փորձում էր ստանձնել նրա դերը, գրում է, որ երբ ուսումնասիրել է էպոսի տարբեր պատումներ, որոնց մեջ հանդիպել է Միերին սպանելու դրվագների, նրան մտքում և երազներում սկսել են հետապնդել. «Հողը չէր խոսում ինձ հետ, պատրաստ չէի ազգային վեպի մշակը դառնալով՝ արժանանալ Միերի ճակատագրին: Չէի ուզում՝ գյուղացիները գային ու ոտքերի տակ գցած՝ քնած տեղս մանգաղներով, թաթակիշներով պատառոտեին» (**Խեչոյան L., 2014**): Փորձելով փրկել իրեն՝ հերոսը փորձում է փոխել նաև Միերի ճակատագիրը՝ ապահովելու գոյության շարունակականությունը: «Եթե միշտ գնաս, միայն այդ դեպքում կարող ես Ազոավաքարով հոսող Միերի միջով անցնել, եթե կես ճանապարհից վերադառնաս, Միերի վերածնունդը կիսատ կմնա» (**Խեչոյան L., 2014**): Վերածննդին հասնելու համար անընդհատ շարժվելու մասին հորդորը հեղինակը հասցեագրում է ոչ միայն իրեն, այլև սերունդներին:

Գոյության շարունակականության մասին փաստող մեկ այլ դրվագ էլ հեղինակը ստեղծել է Մեծ Միերի և Իսմիլ Խաթունի հարաբերությունների նկարագրության համատեքստում իր և սիրուհու հարաբերությունների նկարագրությամբ. «Մի անգամ, երբ հասել էի՝ Իսմիլ Խաթունի՝ խաբեությամբ Մելիքին ծննդաբերելու դրվագին, արթնացավ թմբիրից ու կիսաքուն վիճակից, ոչ մի անգամ նման բան չէր եղել, հմայվածի պես մոլագար կատաղությամբ տրվեց նորից ու նորից: Ինձ թվում է՝ հենց այդ օրը, այդ պահին էլ հղիացավ Մարոն» **(Խեչոյան Լ., 2014)**: Ինչպես վեպի ընթերցողը կարող է նկատել, այստեղ նույնանում են Եվա-Արմաղան, Մարո-Իսմիլ Խաթուն, հեղինակ-հերոս և Միեր կերպարներին բնորոշ հատկանիշները՝ ցույց տալով էպոսային և իրական կյանքի փոխկապակցվածությունն ու շարունակականությունը:

Հարկ է նշել, որ Լախմանն ու Բարնեթը, կարևորելով միջտեքստայնության դերը տեքստում, չեն անդրադարձել ժանրային այնպիսի ներթափանցումների խնդրին, ինչպիսին էպոսի և վեպի ժանրային ներթափանցումներն են: Այդ խնդրին անդրադարձել է տեսաբան Միխայիլ Բախտինն իր «Էպոս և վեպ» ուսումնասիրության մեջ՝ ներկայացնելով այս երկու ժանրերի առանձնահատկությունները, որոնք պայմանավորված են ժանրերի ստեղծման ժամանակաշրջանների թելադրած հանգամանքներով: Խոսելով էպոսի ժանրային կանոնիկության, կայուն հատկանիշների և վեպի ժանրային հարափոփոխության, ճկունության մասին՝ Բախտինը նշում է, որ էպոսը բանահյուսական մյուս ժանրերի նման ստեղծվել ու մեզ է փոխանցվել դեռևս նախագրային և նախագրքային շրջանում որպես կայացած ու կայուն ժանր, իսկ վեպն ավելի նոր ժամանակաշրջանի ծնունդ է, որով էլ պայմանավորվում է նրա փոփոխականությունը, զարգանալու, վերածնալորվելու ձգտումը: «Վեպի համակեցությունն այլ ժանրերի հետ չի ստացվում: Նա պայքարում է գրականության մեջ իր գերակայության համար, իսկ որտեղ նա հաղթում է, մյուս հին ժանրերը քայքայվում են» **(Бахтин М., 1975)**: Խեչոյանի ստեղծած վիպական տեքստի տարածությունում էպոսի ժանրը ևս քայքայվել է՝ վերածվելով հեղինակային վերաշարադրանքի:

Վեպի և էպոսի ժանրային տարբերությունների մասին Բախտինը գրում է հետևյալը. «1) էպոսի թեման ազգային էպիկական անցյալն է («բացարձակ անցյալը» Գյոթեի և Շիլլերի տերմինաբանությամբ), 2) էպոսի աղբյուրը ազգային ավանդույթն է (և ոչ թե անձնական փորձը և դրա հիման վրա աճող ազատ գեղարվեստական գրականությունը), 3) էպիկական աշխարհը արդիականությունից, այսինքն՝ երգչի (հեղինակի և նրա ունկնդիրների) ժամանակից անջատված է բացարձակ էպիկական հեռավորությամբ» (**Бахтин М., 1975**): Բախտինը գտնում է, որ *էպոսի աշխարհը փակ ժամանակ է փակ ցարածության մեջ*. այն անփոփոխ ու ամբողջական է և գտնվում է մարդկային գործունեության փոփոխության և վերափոխման տարածքից դուրս: Այս տեսանկյունից հարց է առաջանում, թե որքանով է արդարացված Խեչոյանի՝ իրականի ու առասպելականի սահմանների վերացման միտումը:

Ըստ Բախտինի՝ բացարձակ «էպոսային» հեռավորություն կա ոչ միայն էպոսի նյութի, այսինքն՝ պատկերված իրադարձությունների և հերոսների, այլ նաև դրանց վերաբերյալ տեսակետի և նրանց գնահատականների միջև. տեսակետն ու գնահատականը միաձուլվել են առարկայի հետ անբաժանելի ամբողջության մեջ: Մինչդեռ Խեչոյանը փորձում է վերափոխվել և վերաբժնորել էպոսի հերոսի գործողությունները՝ ստեղծելով նոր նարատիվ: «Ի տարբերություն նախնիների՝ Միերը համոզված էր՝ գոյատևելու համար պարտադիր չէ սպանելը: Երկրագնդի վրա բոլոր ողբերգությունների իրական պատճառը ապրելու համար սպանելու նշանաբանն էր» (**Խեչոյան L., 2014**): Ընթերցողի մոտ տարակուսանք է առաջանում Միերի այս մոտեցման շուրջ, քանի որ նա ծանոթ է Միերի վրեժխնդրության մեթոդներին (հիշենք Չմշկիկ Սուլթանին և այլոց պատժելու դրվագները): Քանի որ այս միտքը տեքստային ապացույցով չի հիմնավորվում, հարց է առաջանում. էպոսում արտացոլված Միերի ո՞ր քայլերի հիման վրա է հեղինակը այդպիսի մտորում գրում Միերի անունից:

Վեպն առնչվում է *անավարտ ներկային*, ինչը և չի թողնում, որ այս ժանրը ժամանակի ընթացքում քարանա, մինչդեռ էպոսը *ավարտված անցյալն* է: Թերևս այս տեսանկյունից կարելի է մեկնաբանել Փոքր Միերին հերոս ընտրելու խեչոյանական որոշումը, քանի որ էպոսի հերոսներից նա է, որ «անավարտ է» և

ամբողջացված կերպար չէ, ուստի թույլ է տալիս երկակի մեկնաբանություններ անել՝ նորովի մոտենալով կերպարին: Ընդ որում, այստեղ ևս ունենք եռաչափ հարթություն՝ Արտավազդ - Փոքր Միեր - հեղինակ/հերոս: Միերը, ըստ էության, «Վիպասանք» ավանդավեպի հերոս Արտավազդի հաջորդն է, հայրական անեծքով «անմահ» մնացած հերոսը: Խեչոյանը նզովքին անդրադառնալիս հիշատակում է պատմական ուշագրավ փաստ Ուրարտուի արքա Մենուայի հրամանով կանգնեցված պաշտամունքային սեպագրության մասին. «Խալդի, Թեյշեբա, Շիվինի և Խուտուինի աստվածությունները թող ոչնչացնեն Մենուային և իր սերմը երկրի երեսից» (**Խեչոյան L., 2014**): Հետո նա մեկնաբանության նոր շերտ է բացում՝ Դավթի նզովքի պատճառը հիմնավորելով այսպես. «Ազոավաքարը երկրի և անդրաշխարհի պորտալար, ելումուտի դարպասն էր, միջօրեականի այնտեղով անցնելու պատճառով քրմերն այն որպես գալակտիկայի կենտրոն, աշխարհարարման նախաստեղծ մայրական արգանդի օրինակ են երկրպագել» (**Խեչոյան L., 2014**): Իրեն նույնացնելով Միերի հետ՝ հեղինակ-հերոսը ինքնաճանաչման և աշխարհաճանաչման փնտրտուքների մեջ թափառում է տեքստից տեքստ, պատումից պատում, ընդլայնում էպոսի դիպաշարը, մեկնության հնարավորությունները՝ միաժամանակ չկորցնելով երկրորդ գալուստի՝ արդարության հաստատման հույսը: Միևնույն ժամանակ Խեչոյանը ներկայացնում է երկրորդ գալստյան գաղափարի մյուս կողմը. «Միերի՝ Ազոավաքարում՝ մի կետի սահմանում, հազար հինգ հարյուր – երկու հազար տարի կենդանի լինելը եկեղեցին անկարելի վիճակ էր համարում, նման բնույթը միայն քրիստոնյաների առաջնորդի երկրորդ գալստյանն էր վերապահված» (**Խեչոյան L., 2014**): Այստեղ հեղինակը հակադրության մեջ է դնում բանահյուսական և հոգևոր ընկալումները. առաջինի կենսունակությունն արգելափակվում է երկրորդով:

Մյուս խնդիրը, որ առաջ է քաշում Բախտինը «Էպոս և վեպ» ուսումնասիրության մեջ, *ավանդույթի* խնդիրն է, որի վրա հենված է էպոսը: Բացարձակ անցյալը նույնական է էպոսի ձևին և անհասանելի է հեղինակային անձնական փորձին: «Այն չի հանդուրժում անձնական-անհատական տեսանկյուն և գնահատական: Այն չի կարելի տեսնել, զգալ, դիպչել, այն չի կարելի դիտարկել

տարբեր տեսանկյուններից, այն չի կարելի փորձարկել, վերլուծել, տարրալուծել, թափանցել նրա ներսը: Այն տրված է միայն իբրև ավանդույթ՝ բացարձակ և անձեռնմխելի, միանշանակ գնահատական և սրբացված վերաբերմունք պահանջող» (**Бахтин М., 1975**): Մինչդեռ մենք տեսնում ենք, թե Խեչոյանն ինչպես է անձնական փորձն ու տեսանկյունը միախառնում, հյուսում էպոսի ավանդույթին, առասպելական հերոսի ինքնությանը: Միերի աշխարհաթողությունը նկարագրելուն զուգահեռ նա ներկայացնում է իր հետ կատարվողը: Կինը՝ Եվան, իրենից օտարված ամուսնուն առաջարկում է հեռանալ տնից, ինչին ի պատասխան հերոսն ասում է. «Ներսի մեջ այնպես պինդ էի փակվել, չկարողացա ասել. «Ինչ գնալ, խելքդ հո չե՞ս թոցրել»» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Մեկ այլ դրվագում, երբ ներկայացնում է Դեղձունի և Սառայի զրույցը, որտեղ Սառան պատմում է իր արգանդի ծարավի մասին, հեղինակը զուգահեռ բնութագրում է կնոջը՝ Եվային՝ ասելով. «Նույնիսկ կարող էր ջրհորի նման, ինքն իրեն կուլ տալով, ցամաքել. այդպիսի ջրհորներ կան, իրենք իրենց են խմում» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Հետաքրքիր է հեղինակ-հերոսի սիրուհու՝ Մարոյի որովայնում ձևավորվող, աճող պտուղի և իր մեջ ձևավորվող, աճող տեքստի համադրումը: Ընդ որում, Մարոն իր պտուղը Մելիքի հետ է համեմատում, իսկ հերոսի ներսում ստեղծվող վիպական տեքստը՝ Դավիթի՝ ստեղծելով օտար և յուրային հասկացության մեկնաբանության նոր ասպարեզ:

Իր հետ տեղի ունեցածն ու ունեցողը զուգահեռելով էպոսային սյուժեների հետ՝ հեղինակը նյութականացնում, մարդեղենացնում է էպոսի առասպելական հերոսին՝ փաստորեն հակադրվելով մինչ այս Միերի կերպարի նկատմամբ առկա այն մեկնաբանություններին, որոնք նրան աստված են համարում՝ ելնելով նրա անմահության հանգամանքից. «Երբ սկսեցի առաջին անգամ կարդալ ազգային վեպի պատումները, ինձ վրա էլ ցնցող տպավորություն էին թողել Միերի հակասականությունները, որ երբեմն ինքս էլ էի կասկածում նրա առողջ բանականություն ունենալուն» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Հաջորդիվ նա շարունակ անթաքույց փորձում է պաշտպանել Միերի կերպարն այլոց «արատավորումից»: Միերին մարդեղենացնելու դրսևորումներից մեկն էլ Միերին տեսնողների վկայությունների հիշատակությունն է: Տոսպան լեռան քերծերում ապրող

ճգնավորները տեսել են Միերի փակվելը, իսկ Կոգոհովիտ գյուղի հովիվը տեսել է նրան Ագռավաքարի մոտ Համբարձման գիշերը: Ի վերջո հեղինակն ինքն էլ է տեսնում Միերին. «Հանկարծ մի ակնթարթ կարմրածուփ սուրհանդակը, բոցկլտացող նշանով, կողքին՝ կապտալույսի մեջ ձեռքերը կրծքին կանգնած Միերին ցույց տվեց, Միերն էր, միանշանակ նրան էի տեսել» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Ուշագրավ է հեղինակի մեկնաբանությունն առ այն, որ հովվի վկայությունից հետո Միերին տեսնելու համար տարբեր գավառներից մարդկանց մեծ հոսք է առաջանում, որը կանխելու իշխանությունների ձգտումը նա մեկնաբանում է որպես ժողովրդին դեպի անցյալ տանելու փորձի կանխման ձգտում: Հասարակական-քաղաքական մոտեցումների և էպոսային իրողությունների այսօրինակ ներհյուսված մեկնաբանությունները տարրալուծվում են իրականության և առասպելականության սահմաններում: Իսկ հեղինակի և Միերի հանդիպումը իրականի և առասպելականի, ներկայի և անցյալի հանդիպում էր, ոգեղենի ու նյութականի, ներսի ու դրսի հանդիպում էր. «Ամբողջ մի կյանք ինձ գերության մեջ պահած Միերից միայն Միերի հետ հանդիպելով էի ազատվելու» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Թերևս հենց այս առանցքային հանդիպման միտումով էլ կարելի է բացատրել էպոսը վիպական տարածքում վերաշարադրելու հեղինակի քայլը:

## ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ուսումնասիրելով Լ. Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործությունը՝ կարող ենք անել հետևյալ ընդհանրացումները.

1. Եթե միջտեքստայնության հիման վրա կառուցված վեպը դիտարկենք *Լախմանի «տեքստի հիշողության»* և *Բարնեթի «գոյության շարունակականության»* տեսությունների համատեքստում, ապա Խեչոյանի գրողական մտահղացումը կարելի է արդարացված համարել: Մեկտեղելով ու զուգահեռ ներկայացնելով տարբեր ժամանակների ու ժանրերի տեքստեր՝ հեղինակը ստացել է տեքստային բարդ հյուսվածք, որը անցյալի, ներկայի ու ապագայի համատեքստերում ներկայացնում է նախնիների հետ հոգևոր կապ պահող ժամանակակից մարդուն և նրան շրջապատող աշխարհը՝ փորձելով ցույց

տալ տարբեր շերտեր ու կենսաձևեր, ակտիվացնել որոշ ուղերձներ և սյուժեներ: Վեպի կենտրոնական կերպարի՝ վերապատմող, վերլուծող, հետազոտող հերոսի մեջ մեկտեղված են էպոսի հերոսների և ժամանակակից մարդու հույզերն ու ապրումները, մեղանչումներն ու տվայտանքները, մտորումներն ու վարքային դրսևորումները, որոնք արտահայտվում են վեպի ժանրային ճկունության, էպոսի տարբեր դրվագների խաղարկումների շնորհիվ: Մեջբերելով կամ վերապատմելով էպոսային որոշ դրվագներ՝ հեղինակն ակտիվացնում է ընթերցողի հիշողությունը՝ շեշտելով իրեն անհրաժեշտ այս կամ այն ուղերձը, գաղափարը: Մյուս կողմից հետևողականորեն ցուցադրում է գոյության շարունակականության շղթան՝ իր և էպոսի հերոսի, իրեն շրջապատող իրականության և էպոսային իրականության միջև առնչություններ և համընկնումներ ներկայացնելով: Սա ստեղծագործությանը հաղորդում է ոճային և ժանրային էկլեկտիկություն՝ ընդլայնելով վեպի ժանրային հատկանիշները, իսկ երբեմն էլ դուրս գալով վեպի ժանրային լայն սահմաններից:

2. Եթե վեպը դիտարկենք *Բախտինի «էպոս և վեպ» հոդվածում առաջ քաշված տեսակետների համատեքստում*, ապա կարող ենք նշել, Խեչոյանի տեքստն ինքնին ապացուցում է Բախտինի կարծիքը էպոսի բացարձակ ավարտվածության և փակ շրջան լինելու մասին: Այնտեղ թողնված չէ ոչ մի սողանցք դեպի ապագա. այն ինքնաբավ է, ոչ մի շարունակություն չի ենթադրում, և դրա կարիքն էլ չունի: Այն ամենը, ինչ միացած է այդ անցյալին, դրանով իսկ միացած է նախնական գոյությանն ու նշանակությանը, բայց դրա հետ մեկտեղ այն ձեռք է բերում ամբողջականություն և ավարտունություն, այսպես ասած, զրկվում է իրական շարունակություն ունենալու բոլոր իրավունքներից և հնարավորություններից: Ասվածի խոսուն վկան ստեղծագործության ավարտն է: Իր փրկության փնտրտուքների հանգրվանը Միերի հետ հանդիպումը համարող հեղինակ-հերոսը նրան հանդիպելուց հետո եզրակացնում է. «...Երկուսիցս մեկը՝ կամ ինքը, կամ ես պիտի կործանվենք» (**Խեչոյան L., 2014**): Կործանվում է հերոսը՝ իրականը, իսկ Միերի երկրորդ գալստյան հավանականությունը մնում է առկափ: «Լուծու՛մ է, թե՛ փակուղի...», - հարցնում է գրականագետ Սերգեյ Սարինյանը: Այսպես էլ ինքն իրեն ուսումնասիրող և իր առկա բոլոր հասուն ձևերը

վերանայող, ներկայի հետ անմիջական շփման գոտում ստեղծվող վեպի ժանրը զիջում է ավանդույթի վրա հենված, կանոնիկ ու ավարտուն էպոսին:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Արմին Ա. (2007)**, Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչը, «Սասնա ծռեր» էպոսը, Լոս Անջելես, 2007, Բնության և հասարակության մասին գիտությունների միջազգային ակադեմիա, «Սփյուռք» հասարակական-մշակութային կազմակերպություն:
2. **Գալստյան Մ. (2004)**, Կորեկամշակ-շաղգամամշակ պառավի կերպարը «Սասնա ծռերում», Հայկական «Սասնա ծռեր» էպոսը ու համաշխարհային էպիկական ժառանգությունը (գիտաժողովի նյութեր), Երևան, էջ 113-117:
3. **Գրիգորյան Վ. (2018)**, Ինքնության ծնդիրը Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպում, Գավառի պետական համալսարան. Գիտական հոդվածների ժողովածու, 2018, № 5, 415-430:
4. **Եղիազարյան Վ. (2012)**, Կինը էպոսում, Հայկական «Սասնա ծռեր» էպոսը և համաշխարհային էպիկական ժառանգությունը (գիտաժողովի նյութեր), Երևան, «Գիտություն», էջ 194-206:
5. **Խեչոյան Լ. (2014)**, Միերի դռան գիրքը, Երևան, 2014, «Անտարես» հրատ.:
6. **Համբարձումյան Հ. (2018)**, Պատում, մոտիվ, գրքային ավանդույթ, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
7. **Ղազարյան Թ. (2015)**, Դավաճանե՛լ էր արդյոք վեպին, Գրեթերթ, 03/04/2015: <https://gretert.com/taguhi-ghazaryan-davachane%D5%9E-er-ardyo/>
8. **Ղարիբյան Ա. (2012)**, Պառավի կերպարի զարգացումը «Սասնա ծռեր» էպոսի չորրորդ ճյուղում, Հայկական «Սասնա ծռեր» էպոսը ու համաշխարհային էպիկական ժառանգությունը, Երևան, «Գիտություն» հրատ., էջ 217-223:
9. **Պաչյան Ա. (2015)**, Ձախողման ավանդույթը. Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպը, Ինքնագիր գրական հանդես, 16/06/2015: <http://inknagir.org/?p=5223>

10. **Սարինյան Ս. (2014)**, Մեերի առասպելը ըստ Լևոն Խեչոյանի «Մեերի դռան գիրքը» վեպի, «Վէմ», 2014, № 3, 73-92:
11. **Սեյրանյան Լ. (2019)**, Անիմայի գաղափարագեղագիտական հարացույցը Լևոն Խեչոյանի «Մեերի դռան գիրքը» վեպում, ԵՊՀ, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Բանասիրություն», 2019, № 2 (29), 20-36:
12. **Փիլոյան Վ. (2014)**, Կանչվածի փնտրտուքը, Գրական թերթ, 2014, 19/09/2014:
13. **Քալանթարյան Ժ. (2014)**, Ազգային ինքնության փիլիսոփայությունը էպոսում՝ ըստ Լևոն Խեչոյանի, «Գրական թերթ», թիվ 13, 25.04.2014:
14. **Օրբելի Հ. (1956)**, Հայկական հերոսական էպոսը, Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
15. **Бахтин М. (1975)**, Эпос и роман (О методологии исследования романа) / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет, Москва: Худ. лит., 1975., С. 447–484.
16. **Burnett L. (2002)**, Cultural Continuities? – E. Salines, R. Udris, eds., Intertextuality and Modernism in Contemporary Literature. Dublin: Philomel, 40–65.
17. **Lachmann R. (1997)**, Memory and Literature. Intertextuality in Russian Modernism. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 15-16.

## REFERENCES

1. **Armin A. (2007)**, Hnagowyn het'anosakan Astvac'ashownchy', «Sasna c'r'er» e'posy' /The Ancient Pagan Bible, the Epic "Sasna Tsrer"/, Los Angeles, 2007, International Academy of Natural and Social Sciences, "Diaspora" Public-Cultural Organization.
2. **Galstyan M. (2004)**, Korekamshak-shaghgamamshak par'avi kerpary' «Sasna c'r'erowm» /The image of the old woman who cultivates millet and turnips in "Sasna Tsrer"/, The Armenian epic "Sasna Tsrer" and the world epic heritage (conference proceedings), Yerevan, pp. 113-117.

3. **Grigoryan V. (2018)**, Inqnowt'yan c'ndiry' L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepowm /The Origin of Identity in Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door/, Gavar State University. Collection of Scientific Articles, 2018 № 5, 415-430.
4. **Yeghiazaryan V. (2012)**, Kiny' E'posowm /Woman in the Epic/, The Armenian Epic "Sasna Tsrer" and the World Epic Heritage (conference proceedings), Yerevan, "Science", pp. 194-206.
5. **Khechoyan L. (2014)**, Mheri dr'an girqy' /The Book of Mher's Door/, Yerevan, 2014, "Antares".
6. **Hambardzumyan H. (2018)**, Patowm, motiv, grqayin avandowyt' /Story, Motif, Book Tradition/, Yerevan, YSU Publishing House.
7. **Ghazaryan T. (2015)**, Davatwane'l e'r ardyoq vepin /Did He Betray the Novel/, Gretert, 03/04/2015. <https://gretert.com/taguhi-ghazaryan-davachane%D5%9EI-er-ardyo/>
8. **Gharibyan A. (2012)**, Par'avi kerpari zargacowmy' «Sasna c'r'er» e'posi chorrord twyowghowm /The Development of the Old Woman's Character in the Fourth Branch of the "Sasna Tsrer" Epic/, The Armenian "Sasna Tsrer" Epic and the World Epic Heritage, Yerevan, "Science", pp. 217-223.
9. **Pachyan A. (2015)**, D'axoghman avandowyt'y'. L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepy' /The Tradition of Failure: Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door/, Intagir Literary Journal, 16/06/2015. <http://inknagir.org/?p=5223>
10. **Sarinyan S. (2014)**, Mheri ar'aspely' y'st L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepi /The Myth of Mher According to Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door/, Vem, 2014 № 3, 73-92.
11. **Seyranyan L. (2019)**, Animayi gaghap'arageghagitakan haracowycy' L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepowm /The Ideological and Aesthetic Paradigm of Anima in Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door/, YSU, "Bulletin of Yerevan University. Philology", 2019 № 2 (29), 20-36.
12. **Piloyan V. (2014)**, Kanchvac'i p'ntrtowqy' /The Search for the Called/, Literary Newspaper, 2014, 19/09/2014.

13. **Kalantaryan J. (2014)**, Azgayin inqnowt'yan p'ilisop'ayowt'yowny' e'posowm` y'st L&on Xechoyani /The Philosophy of National Identity in the Epic According to Levon Khechoyan/, Literary Newspaper, No. 13, 25.04.2014.
14. **Orbeli H. (1956)**, Haykakan herosakan e'posy' /The Armenian Heroic Epic/, Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
15. **Bakhtin M. (1975)**, Epos i roman (O metodologii issledovaniya romana) /Epic and Novel (On the Methodology of Researching the Novel)/ / M. M. Bakhtin // Questions of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years. – Moscow: Khud. lit., 1975. – P. 447–484.
16. **Burnett L. (2002)**, Cultural Continuities? – E. Salines, R. Udris, eds., Intertextuality and Modernism in Contemporary Literature. Dublin: Philomel, 40–65.
17. **Lachmann R. (1997)**, Memory and Literature. Intertextuality in Russian Modernism. Minneapolis, London. University of Minnesota Press, 15-16.

**Hasmik Hakobyan**

**Intertextuality as a way of transforming an epic into a novel  
(According to “The Book of Mher’s Door” by Levon Khechoyan)**

**Conclusion**

**Key words and phrases:** *Levon Khechoyan, intertextuality, Leon Barnett, Renate Lachman, memory and continuity, Mikhail Bakhtin, epic and novel, genre, national tradition, personal experience, absolute past, incomplete present, closed world.*

In the article, we have examined the intertextual manifestations of Levon Khechoyan's "The Book of Mher's Door", as well as their semantic and structural functions. The work is an attempt to retell the epic from the perspective of an individual's perception, as a result of which the epic has acquired genre features typical of a novel. Examining Levon Khechoyan's ways and means of presenting the

national epic in a new way, we have tried to uncover the new literary realities formed as a result, understand the expediency of novelizing the epic, and analyze the result. We have come to the conclusion that the author's interwoven texts help to reveal additional epistemological and semantic layers present in the national epic: one text becomes more expressive and understandable in the light, semantic background of another text. The intertextual layers present in the epic, as theorist Lachman notes, are textual memories that activate the messages of the epic text, on the other hand, according to theorist Barnett, they ensure cultural continuity, showing the chain process of existence. With all this, Khechoyan's text also proves the opinion of literary theorist Mikhail Bakhtin about the absolute completion of the epic, its being a self-sufficient and closed cycle. It does not need a continuation.

**Асмик Аюбян**

### **Интертекстуальность как способ превращения эпоса в роман**

**(По мотивам «Книга двери Мгера» Левона Хечояна)**

#### **Заключение**

**Ключевые слова и фразы:** Левон Хечоян, интертекстуальность, Леон Барнетт, Ренате Лахман, память и преемственность, Михаил Бахтин, эпос и роман, жанр, национальная традиция, личный опыт, абсолютное прошлое, неполное настоящее, замкнутый мир.

В статье рассматриваются интертекстуальные проявления «Книги двери Мгера» Левона Хечояна, а также их семантические и структурные функции. Произведение представляет собой попытку пересказа эпоса с точки зрения восприятия индивида, в результате чего эпос приобрел жанровые черты, свойственные роману. Рассматривая способы и средства представления Левоном Хечояном национального эпоса по-новому, мы попытались раскрыть новые литературные реалии, образовавшиеся в результате, понять целесообразность романизации эпоса и проанализировать полученный результат.

Мы пришли к выводу, что переплетенные автором тексты помогают раскрыть дополнительные эпистемологические и семантические слои, присутствующие в национальном эпосе: один текст становится более выразительным и понятным на светлом, смысловом фоне другого текста. Интертекстуальные слои, присутствующие в эпосе, как отмечает теоретик Лахман, являются текстовыми воспоминаниями, активирующими сообщения эпического текста, с другой стороны, по мнению теоретика Барнетта, они обеспечивают культурную преемственность, показывая цепной процесс существования. При всем этом текст Хечояна также подтверждает мнение литературоведа Михаила Бахтина об абсолютной завершенности эпоса, его самодостаточности и замкнутости, не нуждающейся в продолжении.

**Հասմիկ Հակոբյան** – Երևանի պետական համալսարանի ասպիրանտ գրականության տեսություն (Ժ.01.04) մասնագիտությամբ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ նորագույն շրջանի հայ գրականություն, հետմոդեռնիզմ, միջտեքստայնություն: Հեղինակ է մենագրության և վեց հոդվածի:

[hasmikhakobyan1@gmail.com](mailto:hasmikhakobyan1@gmail.com)

**Асмик Акобян** – Аспирант кафедры теории литературы ЕГУ. Научные интересы: современная армянская литература, постмодернизм, интертекстуальность. Автор монографии и шести опубликованных статей. [hasmikhakobyan1@gmail.com](mailto:hasmikhakobyan1@gmail.com)

**Hasmik Hakobyan** - PhD student of the Chair of Literary Theory of Yerevan State University. Scientific interests: modern Armenian literature, postmodernism, intertextuality. She is an author of a monograph and six published articles. [hasmikhakobyan1@gmail.com](mailto:hasmikhakobyan1@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 02.10.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 21.10.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ԼԻԱՆԱ ՕՀԱՆՅԱՆ

ԿԱՐԻՆԵ ԽՈՂԻԿՅԱՆԻ ԽՄԲԱԳՐԱԿԱՆ-ԴԻՏԱՆԿՑՈՒՆԱՅԻՆ ԵՎ  
ՀՐԱՊԱՐԱԿԱԽՈՍԱԿԱՆ ԱՆԴՐԱԴԱՐՁՆԵՐԸ «ԳՐԱԿԱՆ ԹԵՐԹՈՒՄ»  
(2018-2024 թթ.)

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.190*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Արդի հայ արձակագիր, դրամատուրգ, հրապարակախոս, թարգմանիչ, «Գրական թերթի» գլխավոր խմբագիր Կարինե Խողիկյանը բազմիցս անդրադարձել է հայ ժամանակակից գրականության, մշակույթի, արվեստի և իհարկե, քաղաքական և ազգային (արտագաղթ, եղեռն) հիմնախնդիրներին, որոնք բարձաձայնվել են տարիներ ի վեր իր խմբագրական և մշակութային մի շարք հոդվածներում: Վերջին տարիներին՝ հատկապես 2018-2024 թթ., դրանք հիմնականում արտացոլվել են «Գրական թերթի» տարբեր համարներում՝ ելնելով ժամանակի և ազգագոյության քաղաքական իրավիճակի հրամայականներից:

Սույն հոդվածում ներկայացված են և վերլուծված Խողիկյան հրապարակախոսի՝ խնդրո առարկա ժամանակահատվածի բոլոր հոդվածները, որոնք ունեն քաղաքական, ազգային, բնապահպանական, մշակութային և այլ թեմաների շուրջ քննարկումային ու դիտանկյունային բնույթ, ինչպես նաև արձարծում են մեր օրերի մարդուն հուզող այժմեական հիմնախնդիրները և ժամանակի իրադարձությունները: Այդ հոդվածային հաղորդումներն էլ Կ. Խողիկյանի ստեղծագործության մաս են կազմում՝ ամբողջացնելով գրող- մշակութաբանի գրական-գեղարվեստական նկարագիրը:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. Կարինե Խողիկյան, արձակագիր, հրապարակախոս, «Գրական թերթ», խմբագրական-դիտանկյունային, քաղաքական և ազգային, բնապահպանական, «համաճարակային» և մշակութային հրապարակախոսություններ:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Վերջին տասնամյակին միջազգային, ազգային, սոցիալական ծանր հիմնախնդիրները դարձել են քառասային և համամարդկային աղետների պատճառ, որոնց անհաղորդ և անարձագանք չէր կարող լինել արձակագիր, հրապարակախոս Կարինե Խողիկյանը (**Օհանյան Լ., 2018**): Նա արդեն 13 տարի «Գրական թերթի» գլխավոր խմբագիրն է, և ավանդույթի համաձայն՝ խմբագրական-ղիտանկյունային բաժնում (նաև՝ իր ստեղծագործություններում՝ պատմվածքներում և պիեսներում) շատ հաճախ, երբեմն ժամանակի և պահի հրամայականից ելնելով, հանդես է գալիս ազգային, քաղաքական, մշակութային, նաև՝ բնապահպանական, համաշխարհային աղետների, արտագաղթի, եղեռնի և սոցիալական հարցերի բարձրաձայնմամբ, լուծումների ուղղորդմամբ:

Խողիկյան հրապարակախոսը չէր կարող չխոսել մեր ազգի հերոսանհատների մասին, որոնք ապրում են և ապրել են մեր կողքին՝ արարելով և պահպանելով ազգային ինքնությունը՝ ապագայի համար դասեր տալով: Փաստենք, որ հրապարակախոսական հոդվածներում արձանագրված իրողություններն ու վիճարկելի քաղաքական-ազգային փաստերը տեղ են գտել նրա գեղարվեստական ստեղծագործություններում ևս: Նկատելի է, որ հրապարակախոսը մինչ 2020 թվականը՝ պատմական այս ծանր շրջափուլը, ավելի հաճախ է ղիտանկյունային հոդվածներ հեղինակել. նա պատճառաբանում է՝ իր համար շատ դժվար է եղել այդ ժամանակից հետո ազգային ցավալի դրության տպավորությունների ներքո որևէ բան գրել կամ ասել (**Խողիկյան Կ., 2021, թիվ 43-44; Խողիկյան Կ., 2022 թիվ 44** և այլն):

### ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Թեման արդիական է, քանի որ դիտարկելով և վերլուծելով Կ. Խողիկյանի հրապարակախոսությունը՝ ներկայացվում են և ամբողջացվում գրողի գրական-գեղարվեստական նկարագիրը: Ուսումնասիրությունը կատարվել է պատմական, համադրական-վերլուծական, համակարգային մեթոդներով:

**Կարինե Խողիկյանի քաղաքական և ազգային հրապարակախոսական անդրադարձները**

2018 թվականը հայ ժողովրդի համար քաղաքական ծանր, վայրիվերումներով և փոփոխություններով լի էր: «Գրական թերթի» փետրվարյան համարում Կ. Խողիկյանը «մեր անկախության տարիների մասին խոսելիս» անդրադարձել է քաղաքամայր Երևանում ոչնչացված և հողին հավասարեցված մշակութային շինությունների և կառույցների տխուր վախճանի մասին՝ որպես օրինակ բերելով արտերկրում նմանօրինակ «Հին քաղաքների» գոյության և որպես ազգային-մշակութային արժեք ընկալման ու պահպանման փաստը. «Իհարկե, տխուր է գիտակցելը, որ մեր այսօրեական մտածողությամբ ու գործելակերպով դեռ շատ հեռու ենք քաղաքակիրթ համարվելու ամենանվազագույն չափանիշից (միայն, խնդրում եմ, Կոմիտասին ու Խաչատրյանին այս պահին չհիշեք, ոչ էլ մեր այբուբենի ստեղծման ու քրիստոնեության ընդունման տարեթվերը դարձրեք կռվան)» (Խողիկյան Կ., 2018, թիվ 3): Նա խոսում է նաև 21-րդ դար հասած տնակների գոյության մասին, որոնք «բազմել են քաղաքի ամենասրտում» ու դարձել յուրահատուկ «այցեքարտ». «Նայում եմ այդ շենքերին ու մտածում՝ ոչ միայն մարդ պետք է բախտ ունենա, այլև ... տները»: Խողիկյանը եզրաբանում է դիտարկումը հետզրությամբ. «Իմ համեստ կարծիքով Ազգային հերոս լինելը ոչ այնքան պարզ է, որքան պատասխանատվություն: Էլ ո՞վ, եթե ոչ Ազգային հերոսը պիտի պահի-պահպանի իրեն Ազգային կոչումը շնորհած երկրի Հիշողությունը» (Խողիկյան Կ., 2018, թիվ 3):

Շարունակելով մեր ժամանակների ազգային և ժողովրդական հերոսի թեման՝ հրապարակախոս Կ. Խողիկյանը խոսում է և վերհիշում ոչ հեռու անցյալում՝ 2016 թ. հուլիսի 17-ին, Սասնա ծռեր խմբի անդամների ներխուժումը ոստիկանական զորամաս՝ քաղաքական պահանջներ ներկայացնելով կառավարությանը: Մի քանի օր փակված մնալով՝ նրանց օրվա հաց հասցրեց Արթուր Սարգսյանը կամ «հաց բերողը», որը ճեղքեց ոստիկանական պատնեշը և շրջափակված տղաներին սնունդ բերեց՝ դառնալով ծռերի «հաց բերող» հպարտությունը. «Այդ լուսաբացին Արթուրը միայն հաց չտարավ: Պատնեշից այն կողմ գտնվող Ծռերին ուժ ու կամքի անչափելի լիցք տարավ, պատնեշի այս կողմում գտնվողներին՝ դիմանալու ու դիմակայելու վճռականություն... Հայ մի՝

Արթուր Սարգսյան անունով, որ հավերժի ճամփան բռնեց որպես Հաց բերող, որը մեզ վերադարձրեց ամենամարդկային պատվիրանը» (**Խողիկյան Կ., 2018, թիվ 7; Օհանյան Լ., 2018**): Նշենք, որ Խողիկյանն այն ստեղծագործ հրապարակախոսներից է, ով անտարբեր և անհաղորդ երբեք չի եղել մեր ազգամիջյան իրադարձություններին: Այդ մասին են փաստում հեղինակի թե՛ հրապարակախոսական հոդվածները (**Խողիկյան Կ., 2016, թիվ 11; Խողիկյան Կ., 2016, թիվ 26**), թե՛ գեղարվեստական ստեղծագործությունները (**Խողիկյան Կ., 2016** և այլն), որոնցում նա տալիս է այդ ժամանակի վավերական փաստեր՝ դրանք ներկայացնելով գեղարվեստորեն և կերպարների գործուն միջնորդությամբ:

Մեր հերոս, մեր ազգի սպարապետ Վազգեն Սարգսյանին ևս մեկ անգամ հիշելով (**Խողիկյան Կ., 1994, թիվ 7; Խողիկյան Կ., 1999, թիվ 10**)՝ Կ. Խողիկյանը գրում է. «Հիմա նրան կսրբացնեն՝ որպես զոհաբերված հերոսի, հետո կգա մի ժամանակ, երբ կփորձեն սևացնել նրան ու նրա կեսագրությունը, գուցե լինի մոռացման ինչ-որ կարճ ընթացք, բայց այդ ամենը կանցնի, ու կգա Վազգեն Սարգսյանի իրական ժամանակը... Ու կգա ժամանակը՝ դրանք կօգնեն հասկանալ ու ճանաչել իսկական Վազգենին» (**Խողիկյան Կ., 2018, թիվ 8**): Հրապարակախոսը, շարունակելով իր խոսքը, հայ ազատագրված հողը համարում է «ամենակատարյալ ստեղծագործություն», իսկ երկիր օրենքների մասին հաստատակամորեն հայտնում՝ դրանք «ծնվում են սահմաններում... անհրաժեշտաբար»: Համասփյուռ հայությանը կոչ է անում. «... Իրեն հայ համարող մարդը պիտի շնչի այս երկրի, այս պետականության շահերով... Հերոսին հերոս պահելը դարձել է ավելին, քան հերոսությունը» (**Խողիկյան Կ., 2018, թիվ 8**): Խողիկյանը, բացի սպարապետից, ազգային հերոսների մասին (օրինակ՝ Դուշման Վարդանի) միշտ բարձրաձայնել է իր հոդվածներում և գեղարվեստական ստեղծագործություններում՝ փառաբանելով նրանց ազգապահպան և անձնվեր կամքը (**Խողիկյան Կ., 2016, թիվ 46-47** և այլն):

Կ. Խողիկյանն ազգայի հերոսին հակադիր և հակահերոսական վերլուծական է ներկայացնում «Մ՛ի թալանիք» հրապարակախոսականում, որում բացատրում է հայ ժողովրդի տարավեկտոր «հերոսներին»: Հետաքրքրական է, որ այս հոդվածը բաժանված է մի քանի խոսույն ենթավերնագրային շարադրանքից

(«Պատմություն, որ պիտի լիներ...», «Պատմություն, որ եղավ...», «Հանցագործության անատմիան», «Ո՞վ է պատասխանատու» և այլն), որոնց կոնտեքստում եզակի (բայց նաև՝ հազարավոր) օրինակի տեսքով տրվում է դպրոցական Նատալի Օհանյանի հուզումնառատ ու գոտեպնդող նամակի, պահապան-թալիսման խաչի և այլնի «հանգրվանը» ոչ հասցեատիրոջը: «Մարդկային ստորության դեմ անգոր են անգամ աստվածները...,- եզրաբանում է Խոդիկյանը և հուսառատ նոտայով ավարտում հոդվածը.- ...Մնում է՝ հետևողական լինենք նոր Հայաստան կառուցելու մեր երազանք-իրողությանն ու հասնենք այն օրվան, երբ մենք՝ ՀՀ քաղաքացիներս, դատաստան կտեսնենք երկիրը թալանող գանձագողերի նկատմամբ՝ պարզապես դուրս վանելով նրանց մեր իրականությունից...» (Խոդիկյան Կ., 2018, թիվ 21):

«Անցնել կրակի, ջրի, պղնձյա փողերի միջով» հրապարակախոսականում Խոդիկյանը, անդրադառնալով 2018 թ. թավշյա հեղափոխությանը, հավաստում է. «Այսօր այդ ամենը իրականություն է»: Նաև՝ հստակ բարձրաձայնում. «... չկրկնենք անցյալի սխալները... Մենք այլևս սխալվելու իրավունք չունենք» (Խոդիկյան Կ., 2018, թիվ 36): Ի դեպ, Կ. Խոդիկյանը հեղափոխության մասին նաև անդրադարձել է խմբագրական դիտանկյուն-հրապարակախոսականներում (Խոդիկյան Կ., 2018, թիվ 14-15, Խոդիկյան Կ., 2019, թիվ 4), «Թավշյա հեղափոխության հակաթավիշը» հոդվածում (Խոդիկյան Կ., 2018, թիվ 33):

Կ. Խոդիկյանը սրտի ցավով է անդրադառնում տարիներ շարունակ հայկական բանակում զինվորի մահվան, «ինքնասպանության» դեպքերին՝ ներկայացնելով այն ծնողներին, որոնք իրենց մինուճար որդիներին ուղղարկում են ծառայության՝ չգիտենալով հետագա ճակատագիրը. «Անպատմելի ցավ է, երբ զավակդ մահանում է թշնամու գնդակից, բայց ցավի հետ մխիթարանք կա՝ երկիրն է պաշտպանել, ծնողներին ու իր տունն է պաշտպանել...»: «... ավելացնեմ՝ չեմ հիշում մի դեպք, երբ զինվորի մահվան համար պատասխանատվություն կրի նրա անմիջական հրամանատարը, էլ չեմ ասում բարձրաստիճան չինովնիկների... հրաժարականների մասին» (Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 2),- գրում է հրապարակախոսը:

Այս թեմային բովանդակային լրացնում է Խողիկյանի «Շուշի» դիտանկյունային հրապարակախոսականը, որում անդրադառնում է 28 տարվա Շուշիի ազատագրմանը՝ հիշելով տարիներ առաջ տեղի ունեցած պատմական պահը. «... Բեմ եկան մշակույթի նախարար, Բանաստեղծ Հակոբ Մովսեսն ու արձակագիր Սևադա Սևանը: Այսօր էլ ունկերումս նրանց՝ հուզմունքից բեկվող, հպարտությունից պայթող խոսքն է. «Վեց հարյուր տարի անց մենք հաղթանակ ենք տարել՝ քաղաք ենք ազատագրել՝ մեր Շուշի՛ն»» (Խողիկյան Կ., 2020, թիվ 15): Այս հոդվածը հրապարակախոսն ավարտում է հետաքրքիր դրվագային հետզրույթյամբ. «2000-ականների սկզբին էր: Իմ մեծ հայրենակցի՝ ԽՍՀՄ և ՀՀ ռազմական գործիչ, գեներալ-գնդապետ ու մեծատառով մարդ Գուրգեն Դալիբալայանի հետ հերթական հանդիպման ժամանակ, երբ խոսք բացվեց Շուշիի մասին, հարցրի՝ «Քանի տարի է անցել, հիմա ի՞նչ կասեք այդ օրվա մասին»: Լռեց... հետո՝ «Էդ օրվա համար արժեք ծնվել ու մեռնել...»»:

Պատերազմաքաղաքական անցուղարձների և գնահատականների մասին է Կ. Խողիկյանի դիտանկյունային «Երեք մարտահրավերների խաչմերուկում» հրապարակախոսականը, որտեղ հեղինակը համարձակություն է հանձնառում ասելու՝ «այս օրերին Հայաստանը գտնվում է երեք մարտահրավերների խաչմերուկում». դրանք են՝ «Պատերազմ», «Դիվերսիա», «Ինքնառչնչացո՞ւմ...»: Այս խորագրային բաժիններում հեղինակն արձանագրում է. առաջին՝ «Պատերազմը հայտարարված է Երկիր մոլորակին...», երկրորդ՝ «Սա արդեն ու վաղուց քաղաքական պայքար չէ, սա մի անուն ունի՝ դիվերսիա՝ երկրի թիկունքում, յուրայինների դեմքով...», երրորդ՝ «Թե ինչ ավարտ են ունենում պատերազմներն ու դիվերսիաները, մարդկության պատմությունը վաղուց է տվել պատասխանը: Մնաց երրորդը...» (Խողիկյան Կ., 2020, թիվ 19):

Խողիկյանը դեռ 2020 թվականի հուլիսին կանխագագեցել է սպասվող ադետալի 44-օրյա պատերազմը՝ գրելով «Գոնե լուռ մնացեք» հոդվածը՝ կոչ անելով միշտ զգոն և աչալուրջ լինել՝ չնայած սահմանային հարաբերական խաղաղությանը. «Մենք, Հայաստան երկիրն ու մեզանից ամեն մեկը, պատերազմի մեջ ենք... պատերազմ է, որը կարող է մի օր կեղծ ընդարմացումից արթնանալ և մի

Ուազով բորբոքել անթեղված կրակը»: Դրա համար ցանկացած փոփոխական իրավիճակում միակ փրկությունը «... Հայաստան երկիրն ու մեզանից ամեն մեկը ԹԻԿՈՒՆՔ պիտի լինի Մեր անկախության, պետականության, խաղաղ օրվա պաշտպանին՝ հարազատ բանակին պիտի թիկունք լինի գործով, արարքով, խոսքով...» (Խողիկյան Կ., 2020, թիվ 25):

Հետաքրքրական է, որ հրապարակախոսը 44-օրյա պատերազմից հետո գրեթե դիտանկյունային հոդվածներով չի ներկայացել «Գրական թերթում»: Պատճառը. «Այդ ապրելը... Եռաբլուրում ծածանվող դրոշներով, գերության մեջ տառապող մեր եղբայրներով, մինչև վերջին շունչը կսկիծ-սուզը հանապազօր հացի հետ համատեղող, մեր կողքին ապրող ծնողներով ու հարազատներով, մարմնով ու հոգով հաշմված՝ պատերազմով անված հազարավոր երիտասարդներով, կոկորդներումս խցանված պարտության դառնահամով... Իսկ մենք ապրում ենք՝ ամեն օրվա հետ բացահայտելով մեր թանկ ԱՆԿԱԽՈՒԹՅՈՒՆԸ էժան մսխելու հերթական որոգայթը...» (Խողիկյան Կ., 2021, թիվ 43-44): Խողիկյանն այս պատերազմի մասին «Արթնացում» վերնագրով պատումային ստեղծագործություն ունի «Գրական թերթի» 2022 թվականի 24-րդ համարում:

2022թ. «Գրական թերթի» դեկտեմբերյան դիտանկյունային հրապարակախոսականում Խողիկյանը խոստովանում է. «2022 թվականը 2020-ի նոյեմբերի 9-ից սկսված և մինչև այս տողերը գրելուս պահը 24/7 ռեժիմով ընթացող բացահայտում-ախտորոշումների շարունակությունն է: Երբ բարեկամը վերածվում է չարակամի, դաշնակիցը՝ հակառակորդի...»: Նաև հաստատականորեն շեշտադրում. «Առանց Հայաստանի Հանրապետության չկա Արցախ, չկա Սփյուռք: Մեր միակ ու անդավաճան դաշնակիցը մենք ենք: Մեր միակ պաշտպանը մեր բանակն ու մեր զինվորն է: Մեր երկիրը պիտի ոտքի կանգնեցնենք միայն անձնագոհ ու արդար աշխատանքով: Եվ ամենակարևորը. ՄԵՐ ԱՆԿԱԽՈՒԹՅՈՒՆԸ, ՄԵՐ ԼԵԶՈՒՆ, ՄԵՐ ԻՆՔՆԻՇԽԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ ՉԵՆՔ ԶԻԶԻ ՈՉ ՄԵԿԻՆ» (Խողիկյան Կ., 2022, թիվ 44): Քանի որ այս դիտանկյունային հոդվածն ամանորյա հրապարակում է, ուստի հետգրության մեջ Խողիկյանը նշում է. «... կյանքը շարունակվում է... ամա-

նորյա հրաշքի սպասումով...»: Նմանօրինակ հրապարակում ունի հեղինակը նաև 2023 թ. տարեվերջին (**Խողիկյան Կ., 2023, թիվ 44**):

**Կարինե Խողիկյանի բնապահպանական, «համաճարակային» և մշակութային հրապարակախոսական անդրադարձները**

Հրապարակախոս Կ. Խողիկյանն իր դիտանկյունային հոդվածներում անդրադարձել է նաև բնապահպանական, 2020 թվականի «համաճարակ/պանդեմիային», արդեն ավանդույթի ուժ ունեցող մշակութային մի շարք խնդիրների՝ վերծանելով և բարձրաձայնելով ազգին հուզող ցավերն ու շարունակական բացթողումները:

Ելնելով իրողությունից և քաղաքային անլուծելի ու մինչ այսօր շարունակվող վիճարկելի հարցերից՝ Կ. Խողիկյանը կրճատումներով կրկին հրատարակում է դեռևս 2002-ին «Գրական թերթում» հրատարակած հոդվածի՝ «Օպերան, սրճարանները, մենք: Մե՞նք...» (**Խողիկյան Կ., 2002, թիվ 25**) «վերաթողարկված» «Օպերայի վերադարձը» վերնագրային խրոնիկան՝ արձանագրելով. «... Ինչ է, սրանից առաջ ու նաև հետո, քի՞չ անօրինական շինություններ են կառուցվել, մեկի տան պարսպի համար պակաս կանաչ տարածք է «մատաղ արվել», ամենաանհեթեթ, անգամ մարդկանց կյանքին սպառնացող տեղերում քի՞չ բենզալցման կետեր են բուսնել...»: Հրապարակախոսության վերջում արձանագրում է. «Իսկ ընդհանրապես, ի՞նչն է քոնը այս քաղաքում, եթե վճարել չես կարող...» (**Խողիկյան Կ., 2019, թիվ 8**):

Հրապարակախոսություններից մեկում դիտանկյունային անդրադարձ կա Ամուլսարի բնապահպանական և աղետավտանգ փաստի արձանագրման մասին: Խոսելով բնական պաշարների շահագործումից՝ Խողիկյանը ընդգծում է, որ «ժառանգելու» ենք հիվանդ տարածաշրջան՝ «թունավոր, ախտածին ու դարերով անբուժելի»: Ամփոփում է. «... ամեն մեկիս ասելիքն անսպառ է՝ ամեն մեկիս չափով... այսքանից հետո միակ բանական միտքը, որ կարող եմ ու պարտավոր եմ հայտնել՝ **Ամուլսարը պիտի սար մնա**» (**Խողիկյան Կ., 2019, թիվ 27**): Ի դեպ, Ամուլսարի բնապահպանական հարցերը նաև գեղարվեստական հանգուցալուծում

են գտել Խոդիկյանի «Ջուր» ֆանտաստիկ աբսուրդ պիեսում, որը գրվել է 2019 թ. հոկտեմբեր-նոյեմբերին (**Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 60-61**):

Կ. Խոդիկյանը դիտանկյունային հոդվածների, ինչպես նաև՝ «Քովիդ-քրոնիկոն»<sup>1</sup> օրագրային շարք է հրապարակել «Գրական թերթի» 2020 թվականի որոշ համարներում՝ մանրամասն անդրադառնալով համաճարակի սկզբնական ընթացքին, մեր առօրյայի խաթարմանը, մարդկային ռեժիմային կենսակերպին: Նա համոզված է, որ այս փորձություն էլ է հաղթահարվելու. «... մի ճշմարտություն կա այս արևի տակ, որ քննարկման ենթակա չէ՝ համամարդկային գրությունն է այն մեկնակետը, որից սկսվում է մահվան փորձության դեմ մղվող կյանքի պայքարը» (**Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 8-9**): Հոդվածին լրացնելու են գալիս Կ. Խոդիկյանի «քրոնիկոնային» օրագրությունները, որոնցում մեկնաբանում է ախտի տարածումը և առօրյայի համակեցությունը, դժվարին և փորձություններով լի հաղթահարումները (**Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 11**), նաև՝ «Մեկուսացման մտորումներ», «Մնա տանը», «Կարանտինային «պատահարներ» շարքից» փոքրիկ-քրոնիկային դիպային պատմությունները՝ եզրակացնելով. «... ավելացնեմ, որ պանդեմիան ոչ միայն «լինել-չլինելու» հարց է՝ մոլորակի մասշտաբով, այլ նաև (իսկ գուցե առաջնահերթ) նոր իրավիճակում մարդկանց համարժեք վարքի, իմացության, վտանգի աստիճանը գրագետ գնահատելու կարողություն» (**Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 12**):

Այս թեմա-հրապարակախոսականների բովանդակային լրացումն է «Ջրային զինադադար» դիտանկյունային հոդվածը, որտեղ Խոդիկյանը կրկին անդրադառնում է «կորոնավիրուսային պանդեմիային»՝ հիշելով հանրահայտ «Մաուզլի» մուլտֆիլմի այն դրվագը, երբ ջունգլիներ է գալիս մեծ երաշտը, և հայտարարվում է «ջրային զինադադար»: «Այս համաճարակը, մարդկանց տներում փակելով, բացել է բնության շունչը. օդը, երկինքը, ջուրը մաքրվում-գուլավում են,-

<sup>1</sup> «Քովիդ-քրոնիկոն» շարքն այդ ժամանակափուլում «Գրական թերթում» հետաքրքիր դիտանկյունային բաժին է դարձել, որտեղ իրենց «համաճարակային» մտորումները, խոհերը, վախերն ու կեցության մասին են ներկայացրել թերթի հավատարիմ թղթակից-գրողները (այս մասին առավել մանրամասն տե՛ս «Գրական թերթի» 2020 թվականի որոշ համարներում):

փաստում է հեղինակը և ինքնախոստովանում.- Ինչո՞ւ ես՝ այդքան միամիտս, կարծում էի, որ աղետը, թեկուզ ժամանակավոր, «ջրային զինադադար» կբերի մեր տուն, որ կարողանանք դիմագրավել այս փորձությանը ևս...» (Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 14): Ի դեպ, 2020 թ. մայիսի 15-ի դիտանկյունային հրապարակախոսականում Կ. Խոդիկյանը «Կորոնավիրուսային ազնվություն» դրվագային մի պատահարային իրավիճակով ևս անդրադարձել համաճարակին՝ ներկայացնելով բացթողումների և գիտակից քաղաքացու ազնվությանը՝ բարձրաձայնելով. «Իլֆ-Պետրովյան մերօրյա երկնագույն գողն էլ ինչպե՞ս է լինում...» (Խոդիկյան Կ., 2020, թիվ 16):

Դիտանկյունային հողվածային-քննարկումներից է հայերենը որպես պետական լեզու օրենսդրորեն լինելու փաստը, որին մասնակցել և «արագ ու ազնիվ» արձագանքել են Կ. Խոդիկյանի գրչընկերները, քանի որ «մեզ միավորողը մեր երկիրն է, նրա այսօրն ու վաղվա օրը» (Խոդիկյան Կ., 2022, թիվ 20): Խոդիկյանը փաստում է, որ «... մեր պետությունը այսօր վտանգված են...»:

2023թ. «Գրական թերթի» հնգամյա հաշվետվություն-հողվածում Կ. Խոդիկյանը գրում է. «... Հինգ տարիների հետահայաց, թեկուզ հպանցիկ վերլուծությունը վկայում է ոչ միայն «Գրական թերթի», այլև մեր գրական մամուլի առջև ծառայած բարդ, դժվարին հիմնախնդիրների մասին. քովիդ, 44-օրյա պատերազմ, որը նոյեմբերի 9-ից հետո էլ շարունակվում է առ այսօր՝ պրոքսի պատերազմի օրակարգով, Արցախի բռնի տեղահանություն...»: Թերթը եղել է այն հարթակը, որտեղ գրական-գեղարվեստական համայնքը ներկայացել և ներկայացվել է իր խնդիրներով ու ստեղծագործական ընթացքի և զարգացման միտումներով: Խոդիկյանը իր երախտագիտությունն է հայտնում բոլոր հեղինակներին՝ առանց հոնորարի իրենց ստեղծագործությունները տրամադրելու և վստահելու համար (Խոդիկյան Կ., 2023, թիվ 39): Այս հաշվետվությունում նա՝ որպես թերթի գլխավոր խմբագիր, անդրադարձել է նաև պարբերականի հաստիքային, ֆինանսական և աշխատասենյակի մի շարք հարցերի:

2024 թ. հրապարակված «Մշակույթի հիշողություն թե՞ հիշողության մշակույթ» անդրադարձային հողվածում Կ. Խոդիկյանը, զբոսանք-քայլերթի ընթացքում անցնելով արդեն իսկ ծանոթ Հին Երևանի փողոցներով, ականատես է

լինում ներկա և վերափոխված մայրաքաղաքի, ինչպես նաև հին ու նոր շենք-շինությունների քարեհիշողության, մշակութային, կրթական կենտրոն-օջախների վերափոխման պատմությանը և այլն: Հետգրումային հարցնում է. «Մենք դեռ երկա՞ր ենք առաջնորդվելու «ամեն ինչ հիմքերից քանդելու և մերն ու նոր կառուցելու» սինդրոմով... «Լավագույն ավանդույթները» շարունակվո՞ւմ են» (**Խողիկյան Կ., 2024, թիվ 8**): Հողվածագիրը Երևանի և մայրաքաղաքային առօրյայի մասին մշակութային անդրադարձ է կատարել նաև այլ հոդվածներում (**Խողիկյան Կ., 2013, թիվ , Խողիկյան Կ., 2016, թիվ 6** և այլն):

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Այսպիսով, արձակագիր Կարինե Խողիկյանի հրապարակախոսական հոդվածները փաստում են և ներկայացնում մեր օրերում ու մեր կողքին տեղի ունեցող մի շարք կենսական դրվագներ, պատմական-քաղաքական շրջափուլային իրողություններ, որոնք պետք է բարձրաձայնել և տալ հիմնավոր պատասխաններ: Քննարկելով արդի հիմնախնդիրներ՝ հեղինակը կարողանում է տալ ժամանակի դիմապատկերը, որում գործուն մասնակցություն ունեն մեր օրերի մարդիկ, իսկ ազգային հերոս-կերպարները և իրադրությունները դառնում են Խողիկյան արձակագրի գեղարվեստական-հրապարակախոսական երկերի հիմնաքարը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Խողիկյան Կ. (1994)**, «Ավելի լավ է մեկ մոմ վառել, քան բողոքել խավարից» (հարցազրույց), «Գարուն» ամսագիր, Երևան, թիվ 7, էջ 22-27:
2. **Խողիկյան Կ. (1999)**, Հրաշալի գործեր էր գրելու..., «Գարուն» ամսագիր, Երևան, թիվ 10, էջ 28:

3. **Խոդիկյան Կ. (2002)**, Օպերան, սրճարանները, մենք: Մե՞նք..., «Գրական թերթ»<sup>2</sup>, Երևան, թիվ 25:
4. **Խոդիկյան Կ. (2013)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 25:
5. **Խոդիկյան Կ. (2016)**, Մեծ եռագրություն: Արձակ, Երևան, «Արմավ» հրատ.:
6. **Խոդիկյան Կ. (2016)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 6, թիվ 11, թիվ 26:
7. **Խոդիկյան Կ. (2016)**, Ուղեկալ տանող ճանապարհը (պատմություն, որ կարող էր լինել՝ 2 գործողությամբ և վերջնարարով), «Դրամատուրգիա. գրական-գեղարվեստական հանդես», Երևան, թիվ 46-47, էջ 42-67:
8. **Խոդիկյան Կ. (2018)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 3, թիվ 7, թիվ 8, թիվ 14-15:
9. **Խոդիկյան Կ. (2018)**, Մի՛ թալանիր, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 21:
10. **Խոդիկյան Կ. (2018)**, Թավշյա հեղափոխության հակաթավիշը, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 33:
11. **Խոդիկյան Կ. (2019)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 4, թիվ 8, թիվ 27:
12. **Խոդիկյան Կ. (2020)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 2, թիվ 8-9, թիվ 14, թիվ 15, թիվ 16, թիվ 19, թիվ 25:
13. **Խոդիկյան Կ. (2020)**, Քովիդ-քրոնիկոն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 11, թիվ 12:
14. **Խոդիկյան Կ. (2020)**, Ջուր. ֆանտաստիկ արտուրդ պիես, «Դրամատուրգիա. գրական-գեղարվեստական հանդես», Երևան, թիվ 60-61, էջ 28-49:
15. **Խոդիկյան Կ. (2021)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 43-44:
16. **Խոդիկյան Կ. (2022)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 20, թիվ 44:
17. **Խոդիկյան Կ. (2022)**, Արթնացում, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 24:
18. **Խոդիկյան Կ. (2023)**, Հաշվետվություն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 39:

---

<sup>2</sup> Հոդվածում հղված «Գրական թերթի» էլեկտրոնային բոլոր համարները հասանելի են <https://tert.nla.am/mamul/Grakantert/NLA.html> գրահավաքային կայքէջում և <https://www.grakantert.am/> կայքում:

19. **Խոդիկյան Կ. (2023)**, Դիտանկյուն, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 44:
20. **Խոդիկյան Կ. (2024)**, Մշակույթի հիշողություն թե՛ հիշողության մշակույթ, «Գրական թերթ», Երևան, թիվ 8:
21. **Օհանյան Լ. (2018)**, Կարինե Խոդիկյանի ստեղծագործական աշխարհը, Երևան, Հեղ. հրատ.:

### REFERENCES

1. **Khodikyan K. (1994)**, «Aveli lav e' mek mom var'el, qan boghoqel xavaric» /“It is better to light one candle than to complain about the darkness”/ (interview), “Garun” magazine, Yerevan, № 7, pp. 22-27.
2. **Khodikyan K. (1999)**, Hrashali gorc'er e'r grelow... /He would write wonderful works.../, “Garun” magazine, Yerevan, № 10, p. 28.
3. **Khodikyan K. (2002)**, O'peran, srtwarannery', menq: Me' nq... /The Opera, the cafes, us. us?.../, “Literary newspaper”, Yerevan, № 25.
4. **Khodikyan K. (2013)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 25.
5. **Khodikyan K. (2016)**, Mec' er'agrowt'yown: Ard'ak /The Great Trilogy. Prose/, Yerevan, “Arnav” Publishing House.
6. **Khodikyan K. (2016)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 6, № 11, № 26.
7. **Khodikyan K. (2016)**, Owghekal tanogh twanaparhy' (patmowt'yown, or karogh e'r linel` 2 gorc'oghowt'yamb & verjnararov) /The road to escort (a story that could have been, with 2 acts and a finale)/, “Dramaturgy. literary and artistic journal”, Yerevan, № 46-47, pp. 42-67.
8. **Khodikyan K. (2018)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 3, № 7, № 8, № 14-15.
9. **Khodikyan K. (2018)**, Mi' t'alanir /Do not rob/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 21.

10. **Khodikyan K. (2018)**, T'avshya heghap'oxowt'yan hakat'avishy' /The anti-velvet of the velvet revolution/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 33.
11. **Khodikyan K. (2019)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 4, № 8, № 27,
12. **Khodikyan K. (2020)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 2, № 8-9, № 14, № 15, № 16, № 19, № 25.
13. **Khodikyan K. (2020)**, Qovid-qronikon /Covid-chronicle/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 11, № 12.
14. **Khodikyan K. (2020)**, Jowr. fantastik absowrd pies /Water: A fantastic absurd play/, “Dramaturgy: literary and artistic journal”, Yerevan, № 60-61, pp. 28-49.
15. **Khodikyan K. (2021)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 43-44.
16. **Khodikyan K. (2022)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 20, № 44.
17. **Khodikyan K. (2022)**, Art'nacowm /Awakening/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 24.
18. **Khodikyan K. (2023)**, Hashvetvowt'yown /Report/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 39.
19. **Khodikyan K. (2023)**, Ditankyown /Perspective/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 44.
20. **Khodikyan K. (2024)**, Mshakowyt'i hishoghowt'yown t'e<sup>o</sup> hishoghowt'yan mshakowyt' /Cultural memory or culture of memory/, “Literary newspaper”, Yerevan, № 8.
21. **Ohanyan L. (2018)**, Karine Xodikyani steghc'agorc'akan ashxarhy' /Karine Khodikyan’s creative world/, Yerevan, Author’s publication.

Liana Ohanyan

**Karine Khodikyan's editorial-aspectual and publicistical thoughts in the newspaper  
“Grakan Tert” (2018-2024)**

**Conclusion**

*Keywords and expressions:* Karine Khodikyan, prose writer, publicist, “Grakan Tert” editorial-aspectual, political and national, ecological, “epidemiological” and cultural publicism.

Karine Khodikyan-modern prose writer, dramatist, publicist, translator, chief editor of the newspaper “Grakan Tert” (“Literary Newspaper”) has repeatedly addressed the problems of the modern Armenian literature, culture, art, and, of course, the political and national (emigration, genocide) problems which were raised from one year to the next in a number of her editorial materials and articles on culture. In recent years, especially from 2018 to 2024, these articles were published mainly in the different issues of the newspaper “Grakan Tert”, in accordance with the imperatives of the time and political situation of the country.

This article presents and analyzes all the writings of the publicist Khodikyan, written during the period under review, concerning political, national, ecological, cultural and other themes, which are of debatable and aspectual nature as well as touch current problems and contemporary events that trouble people of our days. These articles are part of K. Khodikyan's works and they complete literary and artistic portrait of the writer.

Лиана Оганян

## Редакционно-аспектные и публицистические размышления

Карине Ходикян в газете “Гракан терт” (2018-2024 гг.)

## Заключение

*Ключевые слова и выражения:* Карине Ходикян, прозаик, публицист, “Гракан терт”, редакционно-аспектный, политический и национальный, экологический, “эпидемиологическая” и культурная публицистика.

Современный армянский прозаик, драматург, публицист, переводчик, главный редактор газеты “Гракан терт” (“Литературная газета”) Карине Ходикян неоднократно обращалась к проблемам современной армянской литературы, культуры, искусства и, конечно, политическим и национальным (эмиграция, геноцид) проблемам, которые поднимались из года в год в ряде ее редакционных материалов, статей о культуре. В последние годы, особенно в 2018-2024 гг., они в основном нашли место в разных номерах газеты “Гракан терт”, исходя из императивов времени и политической ситуации в жизни нации.

В данной статье представлены и проанализированы все статьи Ходикян-публициста, написанные в рассматриваемый период, относительно политических, национальных, экологических, культурных и других тем, которые имеют дискуссионный и аспектный характер, а также касаются актуальных проблем и современных событий, волнующих человека наших дней. Эти статьи составляют часть творчества К. Ходикян, делая целостным литературно-художественный портрет писателя.

Լիանա Օհանյան- «Պատմաբանասիրական հանդես» ամսագրի պատասխանատու քարտուղար: Գիտական հետաքրքրությունները՝ արդի հայ գրականություն: Հեղինակ է 1 մենագրության և 10 հոդվածի: ORCID:0009-0002-0099-9670. [liana83ok@gmail.com](mailto:liana83ok@gmail.com).

**Liana Ohanyan** - Executive Editor of the “Historical and Philological Journal” of NAS RA. Scientific interests: modern Armenian literature. Author of 1 monograph and 10 articles. ORCID:[0009-0002-0099-9670](https://orcid.org/0009-0002-0099-9670). [liana83ok@gmail.com](mailto:liana83ok@gmail.com)

**Лиана Оганян** - Ответственный секретарь «Историко-филологический журнала» НАН РА. Научные интересы: современная армянская литература. Автор 1 монографии и 10 статей. ORCID:[0009-0002-0099-9670](https://orcid.org/0009-0002-0099-9670). [liana83ok@gmail.com](mailto:liana83ok@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 06.05.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 25.05.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

ՊԱՏՄՈՒԹՅՈՒՆ, ՄՇԱԿՈՒՅԹ, ԱԶԳԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԱՐԻՆԵ ՄԱՀՐԱԴՅԱՆ

ԹԻՖԼԻՍԻ ՀԱՅ ԳԱՂԹԱԿԱՆՆԵՐԸ.

ԱԶԳԱՅԻՆ ԵՎ ՊԵՏԱԿԱՆ ԿԱՌՈՒՅՑՆԵՐԻ ԱՐՁԱԳԱՆՔԸ

(1918–1920թթ.)

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.191*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածում քննարկվում են 1918–1920 թթ. Թիֆլիսում կենտրոնացած հայ գաղթականների սոցիալական պայմանները և նրանց խնդիրներին արձագանքող ազգային ու պետական կառույցների գործունեությունը: Արխիվային փաստաթղթերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ գաղթականության կտրուկ աճը, ֆինանսական և նյութական միջոցների սահմանափակումը, վարչական համակարգի թերությունները և Վրաստանի իշխանությունների վարած քաղաքականությունը էականորեն նվազեցնում էին կազմակերպված աջակցության արդյունավետությունը: Թեպետ Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհուրդը, Հայաստանի Հանրապետության համապատասխան մարմինները և մի շարք բարեգործական կազմակերպություններ իրականացնում էին սննդի, կացարանի, բուժօգնության և կրթության ապահովման ծրագրեր, այնուամենայնիվ, դրանց ազդեցությունը սահմանափակ էր:

Ուսումնասիրության արդյունքում հանգել ենք այն եզրակացության, որ Թիֆլիսի հայ գաղթականների սոցիալական ճգնաժամը ձևավորվել էր ներքին կառավարչական խնդիրների և արտաքին քաղաքական մարտահրավերների փոխազդեցության արդյունքում, որը սահմանափակեց ազգային և պետական կառույցների միջամտության արդյունավետությունը և տվյալ ժամանակահատվածում որոշիչ դեր խաղաց գաղթականների սոցիալական վիճակի ձևավորման գործում:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. հայ գաղթականներ, Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհուրդ, Թիֆլիս, Հայաստանի Հանրապետություն, բարեգործական միություններ*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

1918–1920 թվականներին՝ Հայաստանի Հանրապետության և Վրաստանի Հանրապետության հռչակումից հետո, Թիֆլիսում բնակվող հայ գաղթականների սոցիալական խնդիրները դարձան լուրջ մարտահրավեր: Գաղթականների մեծամասնությունը պատերազմի և թուրքական հալածանքների հետևանքով եկել էր Արևմտյան Հայաստանից, և նրանք սոցիալական ու նյութական աջակցության կարիք ունեին:

Սույն հետազոտությունը Թիֆլիսում ապաստանած հայ գաղթականների սոցիալական վիճակի վերլուծության փորձ է: Ուշադրություն ենք դարձրել Հայաստանի կառավարության և Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհրդի գործունեության արդյունավետությանը: Գաղթականներին աջակցելու համակարգը ներառում էր ֆինանսական օգնություն, հացի, հագուստի, բնակարանի տրամադրում և կրթական հաստատությունների հասանելիություն, սակայն արխիվային փաստաթղթերը ցույց են տալիս համակարգի բացթողումները և կազմակերպչական դժվարությունները:

Հետազոտության նպատակն է վերլուծել Թիֆլիսի հայ գաղթականների սոցիալական խնդիրները և գնահատել, թե Հայաստանի կառավարության և Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհրդի միջամտություններն ինչպես են ազդել նրանց բարեկեցության վրա:

Հետազոտության խնդիրներն են՝

- 1918-1920 թվականներին Թիֆլիսում հայ գաղթականների սոցիալական վիճակի, մասնավորապես՝ աշխատանքի, սննդի և կացության ապահովման խնդիրներին վերլուծությունը,

- Հայաստանի կառավարության և Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհրդի ձեռնարկած միջոցառումների արդյունավետության և համակարգվածության գնահատումը,
- այդ միջոցառումների բաշխման մեխանիզմների՝ գաղթականների կյանքի բարելավման վրա ունեցած ազդեցության վերլուծությունը:

Գիտական կարևորությունը պայմանավորված է հայ գաղթականության սոցիալական խնդիրների լուծման գործընթացում պետական և հասարակական կառույցների գործառույթների արդյունավետության գնահատմամբ, ինչպես նաև նրանց սոցիալական բարեկեցությանը նպաստած կամ խոչընդոտած գործոնների բացահայտմամբ:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

#### **Թիֆլիսի հայ գաղթականների խնդիրները**

Հայաստանի անկախության հռչակումից հետո Հայոց Ազգային Խորհուրդը<sup>1</sup> դեռ գտնվում էր Թիֆլիսում, սակայն անհրաժեշտ էր տեղափոխվել Երևան՝ նորաստեղծ Հայաստանի մայրաքաղաք: Այս գործընթացը տարբեր պատճառներով հետաձգվեց, և միայն 1918 թ. հուլիսի 17-ին խորհրդի կազմը տեղափոխվեց Երևան: Թիֆլիսում անհրաժեշտ էր հայ բնակչության կրթամշակութային, սոցիալական և գաղթականության հարցերով զբաղվող նոր կառույց: Այդ նպատակով ձևավորվեց Վրաստանի Հայոց Ազգային խորհուրդը (ՎՀԱԽ), որն ստանձնեց այս ոլորտներին առնչվող խնդիրների լուծումն ու վերահսկումը (Մախլյան Բ., 2023):

Նախ՝ հասկանալի էր, թե ինչով է պայմանավորված Վրաստանում բավականին մեծ թիվ կազմող գաղթականների առկայությունը: Անվտանգության տեսանկյունից Վրաստանը Հայաստանի սահմանակից թերևս միակ վայրն էր, ուր կարող էին տեղավորվել գաղթականները: Բայց դա հանդիպեց լուրջ խոչընդոտների մասնավորապես վրաց նոր կառավարության կողմից: Թվում էր՝

<sup>1</sup> Հայոց Ազգային Խորհուրդը ձևավորվել էր 1917 թ. հոկտեմբերին՝ Թիֆլիսում գործող հայ ազգային կուսակցությունների և հասարակական կառույցների համատեղ նախաձեռնությամբ: Խորհրդի կազմավորումն ու սկզբնական գործունեությունը իրականացվում էին Թիֆլիսում մինչև 1918 թ., քանի որ քաղաքը, հատկապես 19-րդ դարից դարձել էր հայ քաղաքական, հասարակական և մշակութային կյանքի գլխավոր կենտրոնը:

բազմամշակութային կենտրոն հանդիսացող և ժողովրդավարական գաղափարախոսությամբ առաջնորդվող մի երկրում նման խնդիրները պետք է լուծվեն մարդասիրական մոտեցմամբ, սակայն իրականում կատարվեց ճիշտ հակառակը:

Այս խնդիրն ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է ևս մեկ փաստ դիտարկել. Թիֆլիսն այլևս հայկական քաղաքական կենտրոն չէր, սակայն հայության մեծ մասի ընկալումը դեռ չէր փոխվել: Արդյունքում առաջացավ մի իրավիճակ, երբ լիազորությունները հստակ սահմանված չէին. Թիֆլիսի հայկական կառույցները կարծում էին, որ գործընթացները պետք է ղեկավարի Երևանի կառավարությունը, իսկ Երևանում կարծում էին, որ Թիֆլիսն է հիմնական պատասխանատուն: Այս երկընկալումն ու լիազորությունների անորոշությունը խոչընդոտում էին գաղթականների սոցիալական խնդիրների համակարգված լուծմանը:

Թիֆլիսում գաղթականների հետ տարվող աշխատանքները մեծ մասամբ անկազմակերպ էին իրականացվել: Մասնավորապես երկար ժամանակ չէր հաջողվել ճշգրիտ ցուցակագրել Թիֆլիսում գտնվող գաղթականներին: Արդյունքում Թիֆլիսում և շրջակայքում գտնվող գաղթականների թիվը (30000) միայն ենթադրություն էր (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թ. 9): 1919 թ. հունիսի 10-ի դրությամբ Թիֆլիս էր հասել մոտ 40.000 հայ գաղթական, որոնցից շուրջ 30.000-ը տեղավորվել էին քաղաքային ինքնավարության աջակցությամբ, իսկ մնացյալը կացարան էին գտել սեփական միջոցներով («Ժողովրդի ձայն» 1919, 14 հունվար): Արխիվային փաստաթղթերում նշված 30 հազար գաղթականների թիվը վերաբերում էր ցուցակագրված անձանց:

Հուլիսի 17-ից հետո, երբ կառավարությունը դադարեցնում է նպաստների բաժանումը, շուրջ 2.000 գաղթականների տեղավորում են 300-րդ վերստում, 1.500-ին՝ քաղաքային հանրակացարաններում: Մյուսները ինքնուրույն ապաստան են գտել քաղաքի տարբեր հատվածներում («Ժողովրդի ձայն» 1919, 14 հունվար):

Սակայն գաղթականների թիվը գնալով նվազում էր՝ պայմանավորված մահացություններով, որոնց հիմնական պատճառներն էին վարակիչ հիվանդությունները և սովը: Միայն մեկ ամսվա ընթացքում՝ հունիսի 1-ից հուլիսի

1-ն ընկած ժամանակահատվածում, Թիֆլիսում մահացել էր մոտ 1.000 գաղթական (**«Ժողովրդի ձայն» 1919, 14 հունվար**) :

Սանիտարական պայմաններն անբավարար էին: Դա նպաստում էր հիվանդությունների տարածմանը (քոս, տիֆ, դիզենտերիա և այլ վարակներ): Հացամթերքի բաշխումը ցուցակագրության բացակայության և ապահովների ու կարիքավորների չտարբերակման պատճառով արդյունավետ չէր իրագործվում: Տվյալների համաձայն՝ Թիֆլիսում օգնություն էր ստանում 20.000 գաղթական (**ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թ. 9**): Գաղթականների սոցիալական ծանր վիճակը խորանում էր օգնության համակարգի անկազմակերպվածության պատճառով, իսկ ՎՀԱԽ-ն չէր կարող ապահովել կենտրոնացված աջակցություն (**ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թ. 9**):

Համաձայն ՎՀԱԽ-ի տվյալների՝ Թիֆլիսում և շրջակայքում գտնվող գաղթականների երեք քառորդը բնակվում էր քաղաքում. սկզբում նրանք ապրել են երեք հարյուր վերստ տարածության վրա, բայց հետո թողնելով այդ վայրերը՝ տեղափոխվել են քաղաք, որտեղ, կարելի է ենթադրել, աշխատում էին և ի վիճակի էին հայթայթելու օրվա ապրուստը (**ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 573, թ. 49**):

Թիֆլիսում գաղթականների հիմնական սոցիալական խնդիրներից մեկը սննդի և բնակարանի ապահովումն էր: ՎՀԱԽ-ի ներկայացուցիչ Ար. Մակարեանի՝ Հայաստանի կառավարության Խնամատարության նախարարին ուղղված գրությունը ցույց է տալիս հացամթերքի բաշխման անարդյունավետությունը: Խնդիրները հիմնականում պայմանավորված էին՝

- գաղթականների ցուցակագրության բացակայությամբ,
- աղքատների և հարուստների չբաժանված լինելով,
- լիազորությունների ոչ ճշգրիտ բաշխմամբ (**ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թթ. 9**):

Ըստ Արևմտահայ Հայրենակցական Միությանց Գործադիր Մարմնի արխիվային գրությունների՝ գաղթականների սոցիալական ծանր վիճակն է՛լ ավելի էր խորանում օգնության համակարգի անկազմակերպվածության հետևանքով: Մարմինը հայտնում էր, որ հացամթերքի ու հագուստի բաշխումն իրականացվում

եր առանց վերահսկողության: Դրա հետևանքով օգնությունը հաճախ չէր հասնում առավել կարիքավորներին (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թթ. 10):

Այս համատեքստում Վրաստանի Հայոց Ազգային խորհուրդը, թեև ձեռնարկում էր տարբեր քայլեր, սակայն փաստացի չէր կարողանում ապահովել տասնյակ հազարավոր գաղթականների կյանքի պահպանման և նրանց սոցիալական վիճակի կայունացման համար անհրաժեշտ կենտրոնացված աջակցությունը:

Ազգային խորհուրդը գաղթականության բաժնի կողքին ունեցել է նաև կրթական, ֆինանսական և այլ բաժիններ: Սակայն նրա ֆինանսական միջոցները (ընդամենը 100,000 ռուբլի յոթ ամիսների ընթացքում) սահմանափակ էին, և դրանք պետք էր ծախսել նաև այլ ճյուղերի վրա: Այս իրավիճակը պատճառ դարձավ լիազոր անձ նշանակելու առաջարկի, որը կառաջնորդեր գաղթականների ցուցակագրությունը, կվերահսկեր ֆինանսների նպատակային օգտագործումը և կստեղծեր 2-3 անդամից բաղկացած փոքր շտաբ (առանց անդամների վարձատրության) (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թթ. 11): Այս առաջարկը, սակայն, չիրագործվեց:

Այսպիսով, Թիֆլիսում գաղթականների սոցիալական ծանր վիճակը ցույց է տալիս համակարգված օգնության, ցուցակագրության և ֆինանսական վերահսկողության անհրաժեշտությունը:

### **Ֆինանսական և նյութական ապահովում**

Վրաստանում բնակվող հայ գաղթականների սոցիալական վիճակը ծանր էր, քանի որ նրանց մեծամասնությունը չունեւ մշտական զբաղմունք և ամբողջությամբ կախված էր պետական և բարեգործական աջակցությունից: Արխիվային փաստաթղթերը վկայում են, որ առաջնահերթ խնդիրներն էին սննդի կայուն ապահովումը, ձմեռային հագուստի, վերմակների և կացարանի հարցերի լուծումը, տարբեր շրջանների գաղթականների տեղավորումն ու նյութական օգնության նպատակային բաշխումը:

ՎՀԱԽ-ի գեկույցները վկայում են, որ գաղթականության բաժնի և Ամերիկյան Կարմիր Խաչի հովանավորության ներքո 3 հազար որբեր պահվում էին Թիֆլիսում

և հարակից շրջաններում, իսկ 10 հազարը՝ այլ կենտրոններում: Հայաստանի կառավարությունն ու ՎՀԱԽ-ն փորձեցին վերահսկել ֆինանսական միջոցների բաշխումը, որբանոցների ու կրթական հաստատությունների աջակցությունը (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թթ. 11): Հայաստանի կառավարությունը և Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհուրդը ձեռնամուխ եղան ֆինանսական միջոցների, ռեսուրսների վերահսկմանը:

Ստեղծեցին նաև որբանոցների և կրթական աջակցության ու միջոցների բաշխման նոր համակարգ: Նախ՝ ընդգծենք, որ Թիֆլիսում և հարակից շրջաններում որբերի վիճակը ծանր էր. որբանոցները չունեին ֆինանսական բավարար աջակցություն: Դրությունը նույնն էր նաև կրթական օջախներում: Այս ուղղությամբ փորձեցին լուրջ գործունեություն ծավալել հայկական, ամերիկյան միությունները, այդ թվում՝ Վանուհիների միությունը. վերջինս նախաձեռնում է որբանոցների ու արհեստանոցների աշխատանքների կազմակերպումը (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 697, թ. 118):

Հայաստանի կառավարությունը կարգադրեց ֆինանսական ծախսը թեթևացնելու համար աշխատանքի ենթակա որբերի համար գտնել աշխատանք և հեռացնել որբանոցներից, ինչպես նաև զբաղվել ուսուցիչների ցածր վարձատրության և բացթողումների հարցերի կարգավորմամբ (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թ. 214):

Պետական կառույցներն իրենց ոչ բավարար ֆինանսական միջոցներով չէին կարող հոգալ բոլոր ծախսերը: Այս տարիներին, ինչպես արդեն ասվեց, մեծ դեր ունեցան հասարակական միությունները: Դրանից էր Տաճկահայ կանանց միությունը, որը իր հովանավորության տակ վերցրեց Թիֆլիսի Ծիրանավորի որբանոցը. միության ղեկավարն էր Համասփյուռ Միրզոյանը (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 584, թ. 42):

Արևմտահայ Հայրենակցական Միությունը, Ամերիկյան Նպաստամատույց Կոմիտեն և տեղական միությունները որբանոցների և արհեստանոցների կազմակերպման գործում համագործակցում էին պետական մարմինների հետ (ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 697, թ. 118): Այս միջոցառումները նպաստեցին

գաղթականների սոցիալական ինտեգրմանը և հնարավորություն տվեցին որոշ չափով նվազեցնելու ծայրահեղ աղքատության և կացարանների ապահովման խնդիրները:

### **Գաղթականների սոցիալական խնդիրների լուծման հարցում կառավարության և Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհրդի դերը**

1918–1920 թվականներին Թիֆլիսի հայ գաղթականների սոցիալական խնդիրները լուծելու համար Հայաստանի կառավարությունն ու Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհուրդը հանդես եկան մի շարք նախաձեռնություններով: Ուսումնասիրությունները վկայում են, որ քայլերը հիմնականում ուղղված էին ֆինանսական և նյութական ռեսուրսների արդյունավետ բաշխմանը, ինչպես նաև վարչական վերահսկողության ուժեղացմանը:

Գաղթականության խնդիրները Հայաստանի կառավարության օրակարգային հարցերից էին, սակայն անհրաժեշտ է նշել, որ որոշակի վերլուծություններ անելու համար պետք է նաև դիտարկել արտաքին քաղաքական ազդեցությունն այս ուղղությամբ:

Ալեքսանդր Խատիսյանը բրիտանական կողմի հետ իր դիվանագիտական գործունեության մեջ փորձում էր լուծումներ տալ գաղթականների խնդրին: Այդ մասին են վկայում գեներալներ Ու. Թոմսոնի և Ու. Բիչի հետ ունեցած երկար բանակցությունները (**Հայրապետյան Կ., 2019**), որոնք ապարդյուն էին: Դրա պատճառով Հայաստանի և Թիֆլիսի գաղթականները շարունակեցին մնալ անորոշ վիճակում:

Փաստ էր, որ ծայրահեղ ծանր էր նոր ձևավորվող պետության արտաքին և ներքին կյանքը: Հազարավոր գաղթականների խնդիրն էլ մնում էր չլուծված, բայց շատ կարևոր է, թե այդ ուղղությամբ ինչ քայլեր էին ձեռնարկում Հայաստանի կառավարությունը և Վրաստանի Հայոց Ազգային խորհուրդը:

Ինչպես տեսանք, կառավարությունն այս ուղղությամբ աշխատանքներ էր իրականացնում արտաքին դաշտում, սակայն՝ առկա խնդիրների և ծանր դրության պայմաններում, երբ պետությունը գտնվում էր աղետալի վիճակում. մի կողմից՝ ռազմաքաղաքական, տնտեսական անկայուն դրությունը, մյուս կողմից՝

երկաթուղիների շահագործման խափանումը վրացիների կողմից (**Վիրաբյան Վ., 2016**): Թեև հետաքրքիր էր այս ընթացքում Թիֆլիսում գտնվող Հայոց Ազգային խորհրդի, նրա շուրջ հավաքված հայ էլիտայի վերաբերմունքը Հայաստանի և նրա խնդիրների նկատմամբ:

ՀՀ պառլամենտի անդամ Արտաշես Աբեղյանի՝ Թիֆլիսից ուղարկված նամակը ՀՀ Խնամատարության և աշխատանքի նախարարին ցույց է տալիս, որ 1918-1920 թթ. պետությունը ծանր ֆինանսական դրության մեջ էր: Նա առաջարկում էր չվճարված պարտքերը (շուրջ 2 միլիոն դրամ) վճարել այլուրի տրամադրմամբ: Սա փաստում է տնտեսական ճգնաժամի և այդ ուղղությամբ տարվող ջանքերի մասին (**ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թ. 138**):

Անշուշտ, կատարվում էին որոշ աշխատանքներ, սակայն չկային բավարար թվով կադրեր, որ կարողանային ճշգրիտ կազմակերպել գաղթականների սոցիալական խնդիրների թեթևացման գործը: Ներսում չկար այն աջակցությունը, որ ֆինանսապես կարող էր օգտակար լինել, մասնավորապես՝ քաղաքական, մտավորական այն շրջանակը, որն ուներ հնարավորություններ: Այդ առնչությամբ ՎՀԱԽ-ի կողմից հրավիրված ժողովին 55 ներկայացուցիչներից ներկա էին միայն 20-ը: Ընդ որում՝ բացակայում էին այն ներկայացուցիչները, որոնք կարող էին մեծ հանգանակություն կատարել (**Մախլյան Բ., 2023**):

Հակառակ դրանց՝ երբեմն հնչում էին քննադատական հայտարարություններ, թե Հայաստանի կառավարությունը չի իրականացնում համապատասխան գործողություններ կամ երբեմն շատ դանդաղ է գործում: Սակայն անհրաժեշտ է նշել, որ Հայաստանի կառավարությունն Արամ Մանուկյանի գլխավորությամբ փորձում էր համակարգել, բայց միջոցների սղությունը և երկրում տարածվող հիվանդություններն ավելի էին ծանրացնում դրությունը: Թիֆլիսից մեծ թվով որբերի, գաղթականների տեղափոխումն այստեղ ևս ծանրացնում էր իրավիճակը, քանի որ նրանք իրենց հետ բերում էին տարատեսակ հիվանդություններ: Բավականին ծանր էր հատկապես «սպանկան» կամ իսպանական գրիպը, որի առաջին դեպքերն արձանագրվեցին Թիֆլիսում դեռևս 1918թ.-ին (**«Ժողովուրդ», 13 հոկտեմբերի**): Ի հակադրություն սրան՝ ՎՀԱԽ-

ի նիստերից մեկում մեղադրական հայտարարություն է հնչում այն մասին, որ Վրաստանում չկա վիրահայ գաղթականություն, և 25-30 հազար գաղթականները Հայաստանի քաղաքացիներ են, հետևաբար ՀՀ կառավարությունը պետք է լուծի այդ հարցը (Մախլյան Բ., 2023): Ընդհուպ այս քննարկումները հասնում էին այնտեղ, որ որոշ շրջանակներ քննադատական և թերահավատ դիրքորոշում ունեին Հայաստանի անկախության նկատմամբ: Ինչպես նշում է Ս. Վրացյանը, Թիֆլիսում Հայաստանի մասին խոսելիս «Հայաստան» և «անկախություն» բառերը արտասանվում էին հեզմանքով ու չակերտների մեջ էին առնվում (Վրացյան Ս., 1993): Թերևս այսպիսի անհիմն և երբեմն ոչ բովանդակալից քննարկումներով ու բանավեճերով էին ավարտվում ՎՀԱԽ-ի ժողովները նման օրհասական ժամանակներում: Ըստ էության կային մի շարք խնդիրներ, որոնք անհրաժեշտ էր լուծել, սակայն արտաքին և ներքին ծանր դրությունը լուրջ խոչընդոտ էր:

#### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

1918–1920 թթ. Թիֆլիսի հայ գաղթականների սոցիալական խնդիրները բազմակողմանի էին: Հայաստանի կառավարության և ՎՀԱԽ-ի միջամտությունը կարևոր էր, բայց մի շարք գործոններ սահմանափակեցին դրա արդյունավետությունը: Կարելի է առանձնացնել հետևյալ հիմնական դիտարկումները՝

- ֆինանսական և նյութական սահմանափակություն. միջոցները հաճախ չէին բավարարում նույնիսկ որբանոցների ու կրթական հաստատությունների աջակցության համար,
- ներքաղաքական և արտաքին ազդեցություններ. հայ-վրացական հարաբերությունները լարված էին, իսկ դիվանագիտական գործոնները՝ անկայուն, ինչը սահմանափակեց միջամտությունը,
- անհավասարակշռություն կառույցների միջև. լիազորությունների անորոշությունը և կուսակցական անհանդուրժողականությունը խոչընդոտեցին ռեսուրսների նպատակային բաշխմանը,

- վրացական իշխանությունների քաղաքականությունը. քաղաքական և այլ սահմանափակումները խոչընդոտեցին օգնության արագ և նպատակային տրամադրումը,
- տեղական էլիտայի ոչ բավարար աջակցություն:

Այսպիսով, Հայաստանի կառավարությունը և Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհուրդը փորձեցին համակարգել սոցիալական աջակցության գործընթացը՝ ստեղծելով լիազոր անձինք և որոշ կառավարման մեխանիզմներ: Սակայն արտաքին քաղաքական լարվածությունը, սահմանափակ ֆինանսական միջոցները, կառույցների միջև անհամաձայնությունները և վրացական վարչական խոչընդոտները սահմանափակեցին միջամտությունների արդյունավետությունը: Այս հանգամանքները ցույց են տալիս, որ հայկական պետական և հասարակական կառույցների գործունեությունը խիստ կախված էր ինչպես ներքին կառավարման, այնպես էլ արտաքին քաղաքական և տնտեսական պայմաններից:

### Համառոտագրություններ

ՀԱԱ – Հայաստանի ազգային արխիվ

### Abbreviations

HAA - National Archives of Armenia

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Մախլյան Բ. (2023), Վրաստանի Հայոց Ազգային Խորհրդի գործունեությունը 1918թ. օգոստոս-1921թ. փետրվար, վավերագրեր և նյութեր, Երևան, Քոփի Փրինթ հրատ:
2. Հայրապետյան Կ. (2019), Արևմտահայ փախստականների տունդարձի հարցը բրիտանական գորքերի հրամանատարության հետ բանակցություններում (1919 թ. մարտ-մայիս), Պատմա-բանասիրական հանդես, 2019, թիվ 2, 60-78 էջ:

3. Վիրաբյան Վ. (2016), Հայ-վրացական ռազմաքաղաքական հարաբերությունները 1918-1921 թթ., Երևան, ԵՊՀ հրատ:
4. Վրացյան Ս. (1908), Հայաստանի Հանրապետություն, Երևան, «Հայաստան» հրատ.:

#### ՄԱՍՈՒԼ

1. «Ժողովրդի ձայն» (1919), 14 հունվար,  
[https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/joxovrdidzaynT/1919/9\\_ocr.pdf](https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/joxovrdidzaynT/1919/9_ocr.pdf)
2. «Ժողովուրդ» (1919), 13 հոկտեմբեր:  
[https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/JoxovurdYerevan/1918/1918%2820%29\\_ocr.pdf](https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/JoxovurdYerevan/1918/1918%2820%29_ocr.pdf)

#### ԱՐԽԻՎ

1. ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 566, թ. 9:
2. ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 573, թ. 49:
3. ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 697, թ. 118:
4. ՀԱԱ, ֆ. 205, ց. 1, գ. 584, թ. 42:

#### LITERATURE

1. **Mailyan B. (2023)**, Vrastani Hayoc Azgayin Xorhrdi gorc'owneowt'yowny' 1918t'. o'gostos-1921t' /The Activities of the Armenian National Council of Georgia/, August 1918 – February 1921: Documents and Materials. Yerevan: Copy Print Publishing.
2. **Hayrapetyan K. (2019)**, Arevmtahay p'axstakanneri towndard'i harcy' britanakan zorqeri hramanatarowt'yan het banakcowt'yownerowm (1919 t'. mart-mayis) /“The Issue of the Repatriation of Western Armenian Refugees in Negotiations with the British Military Command (March–May 1919).”/ Historical-Philological Journal, no. 2, p. 60–78:
3. **Virabyan V. (2016)**, Hay-vracakan r'azmaqaghaqakan haraberowt'yownnery' 1918-1921 t't'. /Armenian-Georgian Military-Political Relations, 1918–1921/. Yerevan: YSU Publishing.

5. **Vratsyan S. (1993)**, Hayastani Hanrapetowt'yown /The Republic of Armenia/. Yerevan, “Hayastan” Publishing.

#### PRESS

1. “Zhoghovrdi Dzayn” (1919), January 14.  
[https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/joxovrdidzaynT/1919/9\\_ocr.pdf](https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/joxovrdidzaynT/1919/9_ocr.pdf)
2. “Zhoghovurd” (1919), October 13.  
[https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/JoxovurdYerevan/1918/1918%2820%29\\_ocr.pdf](https://tert.nla.am/archive/NLA%20TERT/JoxovurdYerevan/1918/1918%2820%29_ocr.pdf)

#### ARCHIVES

1. HAA, f. 205, inv. 1, reg. 566, p. 9.
2. HAA, f. 205, inv. 1, reg. 573, p. 49.
3. HAA, f. 205, inv. 1, reg. 697, p. 118.
4. HAA, f. 205, inv. 1, reg. 584, p. 42.

Marine Sahradyan

### Armenian Refugees in Tiflis: Responses of National and State Institutions (1918–1920)

#### Conclusion

**Keywords and expressions:** *Armenian refugees, Armenian National Council of Georgia, Tiflis, Republic of Armenia, charitable organizations.*

Between 1918 and 1920, the social problems faced by Armenian refugees in Tiflis were multifaceted. The intervention of the Armenian government and the Armenian National Council of Georgia (ANCG) was significant, but a number of factors limited its effectiveness. The following key observations can be highlighted:

- Financial and material constraints: Resources were often insufficient even to support orphanages and educational institutions.

- Internal political and external influences: Armenian-Georgian relations were tense, and diplomatic factors were unstable, which restricted intervention.
- Imbalance between structures: Unclear distribution of authority and partisan intolerance hindered the targeted allocation of resources.
- Policy of the Georgian authorities: Political and other restrictions impeded the prompt and targeted provision of assistance.
- Insufficient support from the local elite.

Thus, the Armenian government and the Armenian National Council of Georgia attempted to coordinate the social support process by appointing authorized officials and establishing certain management mechanisms. However, external political tensions, limited financial resources, disagreements between structures, and administrative obstacles imposed by the Georgian authorities constrained the effectiveness of these interventions. These circumstances demonstrate that the activities of the Armenian state and public institutions were closely dependent on both internal governance and external political and economic conditions.

**Марине Саградян**

**Армянские беженцы в Тифлисе: Ответные меры национальных и  
государственных институтов (1918–1920 гг.)**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения: Армянские беженцы, Национальный совет армян Грузии, Тифлис, Республика Армения, благотворительные организации*

В 1918–1920 гг. социальные проблемы армянских беженцев в Тифлисе были многогранными. Вмешательство правительства Армении и Национального совета армян Грузии имело важное значение, однако ряд факторов ограничивал его эффективность. Можно выделить следующие основные наблюдения:

- Финансовые и материальные ограничения. Средств часто не хватало даже для поддержки сиротских приютов и образовательных учреждений.
- Внутривосточные и внешние влияния. Армяно-грузинские отношения были напряжёнными, а дипломатические факторы нестабильными, что ограничивало вмешательство.
- Дисбаланс между структурами. Неопределённость полномочий и партийная нетерпимость препятствовали целевому распределению ресурсов.
- Политика грузинских властей. Политические и иные ограничения мешали быстрому и целенаправленному предоставлению помощи.
- Недостаточная поддержка местной элиты.

Таким образом, правительство Армении и Национальный совет армян Грузии пытались координировать процесс социальной поддержки, назначая уполномоченных лиц и создавая определённые механизмы управления. Однако внешнеполитическая напряжённость, ограниченные финансовые ресурсы, разногласия между структурами и административные препятствия со стороны грузинских властей ограничивали эффективность вмешательства. Эти обстоятельства показывают, что деятельность армянских государственных и общественных структур была тесно связана как с внутренними управленческими, так и с внешнеполитическими и экономическими условиями.

**Մարինե Սահրադյան** – Խաչատուր Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ Հայոց պատմության ամբիոնի ասպիրանտ: ՀՊՄՀ Հասարակագիտության ամբիոնի դասախոս, Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայ-վրացական հարաբերություններ. [sahradyan.marine95@gmail.com](mailto:sahradyan.marine95@gmail.com).

**Marine Sahradyan** – PhD student at the Chair of Armenian History at the Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan. Lecturer at the Department of Social Sciences, ASUE (Armenian State University of Economics), Scientific interests include Armenian-Georgian relations from 1918 to 1921 and the

Armenian community in Georgia. Contact number: e-mail: [sahradyan.marine95@gmail.com](mailto:sahradyan.marine95@gmail.com).

**Марине Сагрядян** – аспирант кафедры истории Армении Армянский Государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна. Преподаватель кафедры обществознания, АГУЭ (Армянский государственный экономический университет) Научные интересы: армянско-грузинские отношения в 1918-1921 годах, армянская община в Грузии. [sahradyan.marine95@gmail.com](mailto:sahradyan.marine95@gmail.com).

*Խմբագրություն է ուղարկվել 6.11.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 24.11.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ԱՐՄԵՆ ԲԱԴԱԼՅԱՆ

ԽՈՐՀՐԴԱՅԻՆ ԻՇԽԱՆՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՔԱՐԻ ԱՌԱՋԻՆ ՔԱՅԼԵՐԸ  
ՀԱՅ ԱՌԱՔԵԼԱԿԱՆ ԵԿԵՂԵՑՈՒ ԴԵՍ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.192*

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Հոդվածը ներկայացնում է Խորհրդային Ռուսաստանի և Խորհրդային Հայաստանի իշխանությունների կողմից 1920-ական թվականների սկզբին իրականացրած հակակրոնական քաղաքականությունը: Մասնավորապես, եկեղեցուն պատկանող գույքի բռնագրավման, եկեղեցական հաստատությունների փակման և ՀԱԵ-ին տնտեսապես սնանկացնելու առաջին քայլերը:

Հայտնի է, թե քաղաքական ինչ ատելություն ունեին եկեղեցու և նրա սպասավորների նկատմամբ Խորհրդային իշխանության առաջնորդ՝ Լենինը ու նրա զինակիցները: Ատելության պատճառն այն էր, որ բոլշևիկները հանձինս եկեղեցու տեսնում էին իրենց գաղափարական գլխավոր հակառակորդին: Այդ իսկ պատճառով, իշխանության գալու հենց առաջին իսկ օրերից Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունները կատաղի պայքար սկսեցին Ռուս ուղղափառ եկեղեցու դեմ: Այդ քաղաքականությունը կրկնօրինակվեց նաև Խորհրդային Հայաստանում:

Հետազոտության ժամանակագրությունը ընդգրկում է 1920-ական թվականների առաջին կեսը: Այս տարիները նշանակալի էին, քանզի դրանք եկեղեցու համար ամենադառն ու բարդ շրջաններից էին. իշխանության և եկեղեցու փոխհարաբերությունների պատմության մեջ ամենաառճակատված ժամանակահատվածներից մեկը: Հենց այդ տարիներն էին որոշվում Խորհրդային

իշխանության և եկեղեցու փոխհարաբերությունների նոր «մոդելը», որը գոյատևելու էր տասնամյակներ:

**Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** Խորհրդային Ռուսաստան, Խորհրդային Հայաստան, հակակրոնական պայքար, քաղաքականության կրկնօրինակում, գույքի առգրավում, 1920-ականների սկիզբ:

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

1917 թ. հեղափոխությունից հետո բուլժևիկներն իրենց գաղափարախոսությունը հռչակեցին որպես միակ օրինական աշխարհայացք: Այս քաղաքականության առաջնահերթ թիրախը դարձավ եկեղեցին՝ որպես մրցակից գաղափարական ուժ և նախահեղափոխական կարգերի խորհրդանիշ: Ռուս ուղղափառ եկեղեցին առաջինն զգաց այս ճնշումը, երբ խորհրդային իշխանությունները սկսեցին հետևողականորեն զրկել նրան իրավական կարգավիճակից, ունեցվածքից և հանրային ազդեցությունից:

Խորհրդային Հայաստան ներմուծվեց նույն մոդելը՝ հիմնականում առանց տեղական առանձնահատկությունների նկատառման: Հայ բուլժևիկները, կրկնօրինակելով Խորհրդային Ռուսաստանի հրահանգները, սկսեցին ՀԱԵ-ի նկատմամբ իրականացնել հիմնականում նույն տնտեսական և վարչական ճնշումները: 1920 թ. դեկտեմբերի դեկրետով սկսվեց Հայ Առաքելական Եկեղեցու համատարած ունեզրկումը՝ պետականացվեցին վանքապատկան հողերը, շինությունները, գույքը, իսկ դպրոցները ազատագրվեցին կրոնական ներկայությունից:

Չնայած եկեղեցու և իշխանությունների միջև որոշ փուլերում եղան երկխոսության փորձեր, խորհրդային քաղաքականության էությունը նույնն էր՝ քանդել եկեղեցու տնտեսական հիմքը, սահմանափակել նրա հասարակական դերակատարությունն ու ենթարկել պետական վերահսկողության:

ՀԱԵ-ի ունեցվածքի բռնագրավումը Խորհրդային Հայաստանում ոչ թե տեղական պահանջների, այլ կենտրոնից ուղարկված հրահանգների արդյունք էր: Այս փաստը ցցուն օրինակ է, թե ինչպես էր հայ բուլժևիկյան ղեկավարությունը

առանց ինքնուրույն նախաձեռնության իրականացնում Խորհրդային Ռուսաստանի հակակրոնական քաղաքականության պատճենը՝ հաճախ անգամ չհիմնավորված համատեքստում:

Սույն հոդվածում կդիտարկենք ՀՍԽՀ իշխանությունների և ՀԱԵ փոխհարաբերությունների ձևավորման առաջին փուլը՝ ունեզրկման քաղաքականության իրականացման համատեքստում:

### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Այս հոդվածում կիրառվել է պատմական վերլուծության մեթոդ, որը թույլ է տվել համեմատել Խորհրդային Ռուսաստանի և Խորհրդային Հայաստանի հակակրոնական քաղաքականությունները 1920-ական թթ. առաջին կեսին: Որպեսզի ուսումնասիրենք երկուսի քաղաքականությունները, մենք փորձել ենք համեմատել երկու պետությունների իշխանությունների քաղաքական մոտեցումները եկեղեցու նկատմամբ: Գիտական նյութի այս չափի սահմանափակումը չի նշանակում թեմայի ամբողջականությունն ավարտված լինել, քանի որ դեռևս կան շատ ասելիքներ, որոնք կարելի է ծավալել հետագայում իրականացվող հետազոտություններում:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Հասկանալու համար ՀՍԽՀ իշխանությունների քաղաքականությունը ՀԱԵ-ի նկատմամբ, պետք է դիտարկել Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունների քաղաքականությունը Ռուսական ուղղափառ եկեղեցու նկատմամբ:

Բոլշևիկյան գաղափարախոսության հաղթանակից հետո Ռուսաստանում սկսվեց անզիջում պայքար բոլոր մյուս գաղափարախոսությունների դեմ: Եկեղեցին նոր իշխանությունների կողմից դիտարկվում էր որպես այն հիմնական խոչընդոտներից մեկը, որն արգելափակել էր գաղափարախոսության ոլորտում իշխանության մենաշնորհի հաստատումը:

Ուստի իշխող կուսակցությունը վերաբերվում էր եկեղեցուն որոշակի կերպով, որն արտահայտված էր Վ.Ի. Լենինի հայտնի խոսքում. «Մենք պետք է պայքարենք կրոնական բոլոր ձևերի դեմ: Սա՝ բոլոր նյութապաշտական

սկզբունքների հիմքն է, ուստի՝ մարքսիզմի ուսմունքի հիմքը» (Ленин В., 1967): Եկեղեցին հոչակելով որպես հակառակորդ և նպատակ դնելով ազատել մարդուն կրոնից, բուլժևիկյան իշխանությունը անմիջապես ձեռնամուխ եղավ կրոնի ազդեցությունը վերացնելու գործին: Նոր քաղաքական ուժը համառորեն հետևում էր այն գաղափարական ուղղությանը, ըստ որի՝ եկեղեցին հին կարգերի մաս էր և պետք է դուրս մղվեր հասարակական կյանքից: Այս մոտեցումը ենթադրում էր ոչ միայն եկեղեցու և պետության միջև կապերի խզում, այլև եկեղեցական կառույցի ամբողջական քանդում:

Իսկ եկեղեցին հոկտեմբերյան հեղաշրջմանն արձագանքեց չեզոքություն պահպանելու ձգտմամբ: Ռուս ուղղափառ եկեղեցին ցանկանում էր կառուցողական հարաբերություններ հաստատել նոր իշխանությունների հետ, հասկանալով, որ անհրաժեշտ կլինի գնալ փոխադարձ զիջումների, իհարկե, այն պայմանով, որ եկեղեցին կպահպանի իր ազատությունը և հնարավորություն կունենա սպասարկել ժողովրդի հոգևոր կարիքները: Այս դիրքորոշումը պայմանավորված էր այն մտայնությամբ, որ եկեղեցին հավերժական է, իսկ իշխանությունները՝ անցողիկ:

Սակայն, խորհրդային իշխանության մտադրությունը պետություն–եկեղեցի հարաբերությունների վերաբերյալ արմատապես տարբերվում էր եկեղեցու մտադրություններից: Խորհրդային կառավարության կողմից ընդունված դեկրետները սահմանափակում էին եկեղեցու դերը, խարխուլում նրա տնտեսական և կազմակերպչական հիմքերը, իսկ հոգևորականությունը զրկվում էր իրավական և քաղաքական կարգավիճակից:

Սկզբում բուլժևիկյան կուսակցության ծրագրերում եկեղեցին ենթակա էր լիարժեք վերացման՝ որպես հին աշխարհի մնացուկ: Կրոնի և եկեղեցու արագ ու արմատական վերացման ամենաակտիվ ջատագովներից էին Նիկոլայ Բուխարինը և Ֆելիքս Դժերժինսկին, ում տեսակետները լիովին կիսում էր նաև Լենինը:

1917 թ. նոյեմբերի 30-ի Խորհրդային Ռուսաստանի Ժողովրդիկ որոշմամբ ռուս ուղղափառ եկեղեցուց բռնագրավված վանքերը փոխանցվեցին Սոցիալական ապահովության Ժողովատիին, և 1921 թ. վերջում Ռուսաստանում գործող 1253 վանքերից 722-ը արդեն ազգայնացվել էր: Դեկտեմբերի 11-ի մեկ այլ որոշմամբ՝ հոգևոր կառույցներից կրթության ու դաստիարակության գործառույթները փոխանցվեցին Ժողովրդական կրթության կոմիսարիատին: Մինևույն ժամանակ, քաղաքացիական կացության բոլոր փաստաթղթերի (ամուսնություն, ծնունդ և այլն) գրանցման իրավունքն անցավ պետությանը **(Декреты, 1957):**

Եկեղեցու դեմ ուղղված վճռական գործողությունները սկսվեցին նույն տարվա դեկտեմբերին՝ սինոդական տպագրարանի բռնագրավմամբ: 1918 թ. հունվարին կայացվեցին որոշումներ արքունի հոգևորականության լուծարման, արքունի եկեղեցիների ունեցվածքի և շենքերի բռնագրավման մասին: Կրեմլի ու ցարական պալատի եկեղեցիները պետության վերահսկողության տակ անցան, իսկ պետական կառույցներին կից եկեղեցիները փակվեցին **(Кашеваров А., 1995):**

1918 թ. հունվարի 23-ին Խորհրդային իշխանությունը հրապարակեց «Եկեղեցու՝ պետությունից, իսկ դպրոցի՝ եկեղեցուց անջատման մասին» դեկրետը, որով համակարգվեց և ամրագրվեց եկեղեցու նկատմամբ նոր իշխանության քաղաքական դիրքորոշումը: Դեկրետով հայտարարվեց եկեղեցու և պետության անջատումը, միաժամանակ նախատեսվեցին խիստ սահմանափակումներ՝ եկեղեցու գույքի ազգայնացում, կրոնական կազմակերպությունների՝ որպես իրավաբանական անձ ճանաչման բացառում, նրանց սեփականություն ունենալու կամ ձեռք բերելու իրավունքի չեղարկում **(Собрание ..., 1918):**

Ուղղափառ եկեղեցու, ինչպես նաև մյուս դավանանքների նկատմամբ իշխանության վերաբերմունքը հստակ ձևակերպված էր դեկրետի՝ «Խորհրդային քաղաքականությունը կրոնական հարցում» վերնագրով դրույթում: Ուղղափառ եկեղեցին ընկալվում էր որպես ցարական վարչակարգի մի մասը, շահագործող

դասակարգերի կողմից զանգվածների վերահսկման գործիք: Հետևաբար, Խորհրդային քաղաքականության հիմնական նպատակը դարձավ եկեղեցու առանձնաշնորհյալ կարգավիճակի վերացումը, եկեղեցական պետական կառույցի քանդումը և հոգևորականության ազդեցության նվազեցումը: Թույլատրվում էր միայն հավատացյալների առանձին խմբերի գոյությունը, որոնց իրավասու էին իշխանությունների հետ պայմանագիր կնքել՝ պաշտամունքային գործողությունների համար տարածք վարձակալելու և հոգևոր սպասավոր հրավիրելու նպատակով: Դեկրետի վերջում հռչակվում էր, որ Ռուսաստանի տարածքում գործող եկեղեցական ու կրոնական կազմակերպությունների ամբողջ գույքը համարվում է «ժողովրդի սեփականություն»: Պաշտամունքի համար նախատեսված շենքերն ու իրերը կարող էին հանձնվել համապատասխան կրոնական խմբերին՝ պետության տեղական կամ կենտրոնական մարմինների որոշմամբ և անվճար հիմունքներով:

Իր խորքում դեկրետն ուղղված էր եկեղեցու՝ որպես հիերարխիկ հաստատության ոչնչացմանը և հոգևորականության՝ որպես հասարակական խավի լուծարմանը: Թեև իշխանությունը հայտարարում էր եկեղեցու ներքին գործերին չմիջամտելու մասին և ձևականորեն անջատում էր պետությունը եկեղեցուց, իրականում ծավալվում էր ուղիղ հակամարտություն:

1918 թ. ապրիլին դեկրետի իրագործումը կազմակերպելու նպատակով Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունների որոշմամբ արդարադատության ժողկոմատում ստեղծվեց Միջգերատեսչական հանձնաժողով: Իսկ արդեն մայիսին այդ հանձնաժողովը փոխարինվեց նույն կոմիսարիատի VIII՝ «լիկվիդացիոն» բաժնով, որի ղեկավարն էր Պ.Ա. Կրասիկովը:

Այսպիսով, ինչպես տեսնում ենք Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունները առաջին իսկ օրվանից կատաղի պայքար էին մղում եկեղեցու դեմ. քաղաքականապես ճնշում և նյութապես սնանկացնում էին եկեղեցուն: Իսկ ի՞նչ էր կատարվում Խորհրդային Հայաստանում:

Ինչպես արդեն նշել ենք, Խորհրդային Հայաստանի իշխանությունները հակաեղեցական պայքարում կրկնօրինակում էին Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունների քաղաքականությունը, քանզի ՀԿ(բ)Կ-ն ինքնուրույն և անկախ կուսակցություն չէր, այլ՝ ՌԿ(բ)Կ բաղկացուցիչ մաս: Այն ուներ մարզային կառույցի կարգավիճակ և, չունենալով սեփական ծրագիր ու կանոնադրություն, կրկնում էր ՌԿ(բ)Կ քաղաքականությունը Խորհրդային Հայաստանում:

ՀՍԽՀ իշխանությունների նպատակն էր՝ զրկել եկեղեցուն ֆինանսական եկամուտներից, ներսից քայքայել եկեղեցու միասնականությունը, հովանավորել Խորհրդային իշխանության կողմնակից հոգևորականներին և այլն:

Ինչպես Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունները, այնպես էլ՝ Խորհրդային Հայաստանի իշխանությունները առաջին հարվածը հասցրեցին եկեղեցու տնտեսական հիմքերին: 1920 թ. դեկտեմբերի 17-ի դեկրետով ՀՍԽՀ տարածքում գտնվող հոգևոր հիմնարկությունները պետականացվեցին և հանձնվեցին ՀՍԽՀ լուսժողկոմատին (**ՀՍԽՀ դեկրետների ... , 1921**):

Հաջորդ օրվանից սկսվում է ՀԱԵ-ի գույքի զանգվածային բռնագրավումը՝ Ս. Էջմիածնի ճեմարանը, մատենադարանը, Մայր Աթոռի հանրակացարանը, Էլեկտրաաղացը, հյուրանոցը և այլն (**Վավերագրեր..., 1996**):

ՀՍԽՀ Հեղկոմի՝ հողի մասին ընդունված դեկրետով (28.12.1920 թ. ) պետականացվեցին եկեղեցապատկան բոլոր հողերը (**ՀԱԱ, ֆ. 116, ց. 3, գ. 4, թ. 45**): Երեք օր անց, դեկտեմբերի 31-ին լուսժողկոմի հրամաններով արգելվեց կրոնական առարկաների դասավանդումը պետական և մասնավոր դպրոցներում (**ՀՍԽՀ դեկրետների ... , 1921**):

ՀՍԽՀ իշխանությունների կողմից պետականացվում էին ոչ միայն Մայր Աթոռի, այլև՝ թեմական առաջնորդարանների գույքն ու շինությունները:

Այս ժամանակահատվածում (փետրվարից մինչև ապրիլի 2-ը) ՀՍԽՀ-ում քաղաքացիական պատերազմ էր ընթանում, որի ավարտից հետո բոլշևիկյան իշխանությունները էլ ավելի ուժեղացրեց ճնշումը եկեղեցու դեմ: Մասնավորապես, նրանք խիստ բացասաբար վերաբերվեցին Փետրվարյան ապստամբության

օրերին զոհված 14 սասունցիներին ՀԱԵ-ի կողմից իրականացրած թաղման պատարագին (**Հակոբյան Ա., 2014**):

Այնուամենայնիվ, ելնելով ստեղծված խիստ ծանր վիճակից, ՀԱԵ-ի ներկայացուցիչները 1921 թ. ապրիլի 16-ին դիմեցին Հեղկոմին և խնդրեցին վերադարձնել բռնագրավված եկեղեցական գույքը: Հեղկոմի նախագահը խոստացավ քննել դիմումը Հեղկոմի առաջիկա նիստերին: Քանի որ նայս ժամանակահատվածում փոխվել էր Հեղկոմի ղեկավարությունը նոր նախագահ էր դարձել Ալ. Մյասնիկյանը), ՀԱԵ-ի ներկայացուցիչները մայիսի 11-ին վերջինիս ներկայացրեցին ՀԱԵ-ի բռնագրավված գույքը վերադարձնելու մասին նոր գրություն (**ՀԱԱ, ֆ. 57, ց. 2, գ. 242, թ. 11**): Գրությունը Ալ. Մյասնիկյանի կողմից հանձնվեց Պ. Մակինցյանին, ով նոր իշխանությունների լիազոր ներկայացուցիչ էր ՀԱԵ-ի հետ փոխհարաբերություններում: Վերջինս ՀԱԵ-ին ներկայացրեց ՀՍԽՀ իշխանությունների վերջնագիրը՝ զենքը վայր դնելու կոչով դիմել Զանգեզուրի ապստամբներին, կարգալուծ անել Ատրպատականի թեմի առաջնորդ Ներսես արքեպիսկոպոս Մելիք-Թանգյանին և այլն (**Վավերագրեր..., 1996**):

Եկեղեցուն տնտեսապես հարվածելու լավ առիթ ծառայեց 1921-1922 թթ. Խորհրդային Ռուսաստանի տարածքում սկսված սովը:

Համառուսաստանյան ԿԳԿ-ն 1922 թ. փետրվարի 23-ին ընդունեց եկեղեցական գույքի առգրավման մասին դեկրետը: Եկեղեցիներում, վանքերում և կրոնական այլ վայրերում գտնվող ոսկյա և արծաթյա թանկարժեք առարկաները առգարվելու էին և հանձնվելու սովյալներին օգնելու Կենտրոնական հանձնաժողովին (**Диривянкина М., 2023**):

Եկեղեցու գույքը բռնագրավվելու մասին ՀամԿԳԿ-ի 1922 թ. փետրվարի 23-ի դեկրետը ուղարկեց նաև Խորհրդային Հայաստան: ՀԿ(Բ)Կ ղեկավարությունը, Անդրերկրկոմից ստացավ սույն որոշումը, համաձայն որի՝ պետք է ստեղծվեին գաղտնի հանձնաժողովներ, որոնք առգրավելու էին եկեղեցական թանկարժեք իրերը, իսկ սովյալներին կից ստեղծված պաշտոնական հանձնաժողովները

դրանք հանձնելու էին հասցեատիրոջը, ինչպես նաև՝ բանակցելու էին հավատացյալ համայնքի հետ (**ՀԱԱ, ֆ. 1, ց. 2, գ. 49, թ. 10**):

1922 թ. ապրիլի 8-ին ՀԿ(Բ)Կ Կենտկոմի նախագահությունը, լսելով «Անդրերկրկոմի շրջաբերական նամակը եկեղեցական հաստատությունների գրավման մասին» հարցը, որոշեց, որ ՀՍԽՀ-ում այն չի կարող կիրառվել, քանզի 1) խորհրդային Հայստանում եկեղեցական թանկարժեք իրերի քանակը խիստ սահմանափակ էր և դրանց առգրավումը նկատելի օգուտ չէր տա սովյալներին, 2) միակ ունևորը Էջմիածնի վանքն էր, որի հարստությունների պատերազմի ժամանակ, անվտանգության նկատառումներից ելնելով, տարվել էին Մոսկվա և գտնվում էին խորհրդային իշխանության տրամադրության տակ, 3) թանկարժեք իրեր չունեին նաև ՀՍԽՀ-ում գործող ռուս ուղղափառ եկեղեցին, 4) խիստ սահմանափակ քանակի թանկարժեք իրերի առգրավումը քաղաքականապես կվնասեր ՀԿ(Բ)Կ-ին (**ՀԱԱ, ֆ. 1, ց. 2, գ. 49, թ. 67**):

ՀԱԵ-ն էլ, ռուս ուղղափառ եկեղեցու նման չէր պատրաստվում դիտորդի դերում հանդես գալ հակակրոնական քաղաքականության ժամանակ. Վեհափառ Կաթողիկոսը եկեղեցուն ուղղված իր կոնդակով (1922 թ.) դատապարտեց Էջմիածինը «քանդող» խորհրդային իշխանության քաղաքականությունը (**Ստեփանյանց Ս., 1994**):

ՀՍԽՀ իշխանությունների ու ՀԱԵ ներկայացուցիչների բանակցություններից հետո, այնուամենայնիվ, խորհրդային իշխանությունները 1921-1922 թթ. վերադարձրեցին ՀԱԵ-ից բռնագրավված գույքի մի մասը՝ երկու ջրաղաց, գինետուն, Վաղարշապատի վանքապատկան բոլոր այգիները և այլն (**Վավերագրեր..., 1996**):

Գույքի վերադարձման փաստով, թվում էր, թե սկսվում են բարելավվել եկեղեցի-իշխանություններ փոխհարաբերությունները, սակայն, Հայկոմկուսը հետ չէր կանգնում իր նպատակից՝ սնանկացնելով և ներսից քայքայելով եկեղեցին՝ այն դարձնել հպատակ կառույց: Հողվածի ծավալային սահմանափակվածությունը թույլ չի տալիս ընթերցողին ներկայացնել ՀՍԽՀ իշխանություն-ՀԱԵ

փոխհարաբերությունների ամփոփ նկարագիրը, սակայն, սույն հոդվածով ներկայացրեցինք այդ փոխհարաբերությունների առաջին քայլերը: Դրանց հետագա զարգացումը կներկայացնենք այլ հրապարակումներում:

### **ԵՃՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Խորհրդային իշխանությունների առաջին տարիներին Հայ Առաքելական Եկեղեցու և Ռուս ուղղափառ Եկեղեցու նկատմամբ կիրառվել են համապարփակ հակակրոնական միջոցառումներ, որոնք նպատակ ունեին խարխլելու Եկեղեցու սոցիալական և տնտեսական դիրքերը, սահմանափակելու նրա ազդեցությունը և քայքայելու հոգևորականության դերակատարությունը: Այս քաղաքականությունը հստակ արտացոլում էր խորհրդային վարչակարգի վերաբերմունքը Եկեղեցուն՝ որպես հին կարգի մաս: Սակայն, Խորհրդային Հայաստանում այս գործընթացները իրենց տեղական առանձնահատկություններն ունեին, որոնք կապված էին հատկապես Հայ Առաքելական Եկեղեցու՝ ազգային մշակութային ու հոգևոր կենտրոնի առանձնահատկության հետ:

ՀԿ(Բ)Կ-ն, որպես ՌԿ(Բ)Կ մաս կազմող կառույց, կրկնում էր նրա քաղաքականությունը, բայց միաժամանակ փորձում էր հարմարեցնել այն տեղական պայմաններին՝ պահպանելով որոշակի պայմանավորվածություններ Եկեղեցու հետ: Թեև սկզբնական շրջանում Խորհրդային Հայաստանի իշխանությունները խստորեն սահմանափակեցին Եկեղեցու տնտեսական կարողությունները, 1921-1922 թվականներին տեղի ունեցան նաև որոշակի զիջումներ՝ բռնագրավված գույքի մի մասի վերադարձի տեսքով: Այս հանգամանքը մատնանշում է այն տարբերությունը, որ, այնուամենայնիվ, առկա էր Խորհրդային Հայաստանի ու Խորհրդային Ռուսաստանի իշխանությունների կողմից վարվող քաղաքականություններում:

Համեմատաբար մեղմ քաղաքականությունը սակայն չէր նշանակում Եկեղեցու լիակատար ազատություն: Հասարակական ու քաղաքական միջավայրի պահանջներով, Եկեղեցին մնում էր վերահսկողության ներքո, և փոխհարաբերությունները իշխանությունների հետ շարունակվում էին լարված

լինել: Ներկայացրած հոդվածում ընդգծվում է, որ խորհրդային իշխանությունների և Հայ Առաքելական Եկեղեցու փոխհարաբերությունները բազմաշերտ էին, և դրանց հետագա ուսումնասիրությունն անհրաժեշտ է՝ հասկանալու համար ՀՍԽՀ հասարակության սոցիալ-քաղաքական ու մշակութային պատմության զարգացումները, ինչպես նաև՝ եկեղեցու դիրքը նոր իշխանությունների պայմաններում:

### Համառոտագրություններ

ՀԱԱ – Հայաստանի ազգային արխիվ

### Abbreviations

NAA - National Archives of Armenia

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Վավերագրեր հայ եկեղեցու պատմության (1996)**, Խորեն Ա Սուրադբեկյան կաթողիկոս ամենայն հայոց (հոգևոր գործունեությունը 1901-1938 թթ.), գիրք Բ, կազմ. Ս. Բեիրության, Երևան, Երևանի համալսարանի տպարան:
2. **Հակոբյան Ա. (2014)**, ՀՍԽՀ 1921թ. ներքաղաքական կյանքի պատմության հիմնահարցերը հայ պատմագրության մեջ, Երևան, «Հայկարի» հրատ.:
3. **ՀՍԽՀ դեկրետների և հրամանների ժողովածու (1921)**, պրակ I (1920 թ. նոյեմբերի 29-1921 թ. փետրվարի 18), Էջմիածին:
4. **Ստեփանյանց Ս. (1994)**, Հայ առաքելական եկեղեցին ստալինյան բռնապետության օրոք, Երևան, «Ապոլոն» հրատ.:
5. **Декреты Советской власти. Т. 1.** /Институт Марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Ин-т истории СССР АН СССР. - Москва: Политиздат, 1957. С. 17, 39, 211, 237, 247.
6. **Диривянкина М. (2023)**, Большевики и Русская Православная Церковь в начале 1920-х гг.: принципы взаимоотношений, «Хризостом: научно-

просветительский журнал Екатеринодарской духовной семинарии», N 3 (7), с. 59-67:

7. **Кашеваров А. (1995)**, Государство и церковь: Из истории взаимоотношений Советской власти и Русской православной церкви, 1917–1945 гг., СПб., «Санкт-Петербургский государственный технологический институт».
8. **Ленин В. (1967)**, Полное собрание сочинений, Том 17, Москва, «Политическая литература».
9. **Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства (1918)**, Москва, «Госиздат»,. № 18, с. 272–273:
10. **ՀԱՀ**, ֆ. 116, ց. 3, գ. 4, թ. 45:
11. **ՀԱՀ**, ֆ. 57, ց. 2, գ. 242, թ. 11:
12. **ՀԱՀ**, ֆ. 1, ց. 2, գ. 49, թ. 10:
13. **ՀԱՀ**, ֆ. 1, ց. 2, գ. 49, թ. 67:

## REFERENCES

1. **Vaveragrer hay ekeghecow patmowt'yan /Documents on the History of the Armenian Church/ (1996)**, Book B: Catholicos of All Armenians Khoren I Muradbekyan (His Spiritual Activity, 1901–1938), comp. S. Behbutyan, Yerevan, Yerevan University Press.
2. **Hakobyan A. (2014)**, **HSSH 1921 t. nerk'aghak'akan kyanqi patmut'yan himnaharcerë hay patmagroghut'yan mej /Fundamental Issues of the History of Domestic Politics in Soviet Armenia in 1921 in Armenian Historiography/**, Yerevan, “Haykarli”.
3. **HSKKh Dekretneri yev Hramanneri Zhoghovatsu /Collection of Decrees and Orders of the Armenian SSR/ (1921)**, Part I (November 29, 1920 – February 18, 1921, Ejmiatsin.

4. **Stepanyants S. (1994), Hay Arak'elakan Ekeghetsin Stalinian Brnpatutyan Orogh /The Armenian Apostolic Church under Stalin's Dictatorship/,** Yerevan, "Apollon".
5. **Dekrety Sovetskoy vlasti /Decrees of the Soviet Government/.** Vol. 1. / Institute of Marxism–Leninism under the CPSU Central Committee; Institute of the History of the USSR, Academy of Sciences of the USSR. — Moscow: Politizdat, 1957. pp. 17, 39, 211, 237, 247.
6. **Dirivyankina M. (2023), Bolsheviki i Russkaya Pravoslavnaya Tserkov' v Nachale 1920-kh gg.: Printsipy Vzaimootnosheniy /The Bolsheviks and the Russian Orthodox Church in the Early 1920s: Principles of Relations/,** "Khrizostom: Naučno-Prosvetitel'skiy Zhurnal Ekaterinodarskoy Dukhovnoy Seminariji", No. 3 (7), pp. 59-67.
7. **Kashevarov A. (1995), Gosudarstvo i Tserkov': Iz Istorii Vzaimootnosheniy Sovetskoy Vlasti i Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi, 1917–1945 gg. /State and Church: From the History of Relations between Soviet Power and the Russian Orthodox Church, 1917–1945/,** St. Petersburg, "Saint Petersburg State Technological Institute".
8. **Lenin V. (1967), Polnoye Sobranie Sochineniy /Complete Works, Vol. 17/,** Moscow, "Politicheskaya Literatura".
9. **Sobranie Uzakoneniyy i Rasporyazheniy Raboche-Krest'yanskogo Pravitel'stva (Collection of Laws and Orders of the Workers' and Peasants' Government) (1918),** Moscow, "Gosizdat", No. 18, pp. 272–273.
10. **NAA, f. 116, inv. 3, d. 4, l. 45**
11. **NAA, f. 57, inv. 2, d. 242, l. 11.**
12. **NAA, f. 1, inv. 2, d. 49, l. 10.**
13. **NAA, f. 1, inv. 2, d. 49, l. 67.**

Armen Badalyan

## The first steps of Soviet power's struggle against the Armenian Apostolic Church

### Conclusion

**Keywords and expressions:** *Soviet Russia, Soviet Armenia, anti-religious struggle, policy replication, property confiscation, early 1920s.*

In the early years of Soviet power, comprehensive anti-religious measures were taken against both the Armenian Apostolic Church and the Russian Orthodox Church. These measures aimed to undermine the Church's social and economic standing, limit its influence, and dismantle the role of the clergy. This policy clearly reflected the Soviet regime's stance toward the Church as part of the old order and former social classes.

However, in Soviet Armenia, these processes had local specificities related to the Armenian Apostolic Church's unique role as a national cultural and spiritual center. The Armenian Communist Party, as part of the Russian Communist Party (Bolsheviks), replicated its general policy but simultaneously attempted to adapt it to local conditions, maintaining certain agreements with the Church.

Although the economic capacities of the Church were strictly limited in the beginning, in 1921–1922 some concessions followed, including partial restitution of confiscated property. This indicates a notable difference in the policies of the authorities in Soviet Armenia compared to Soviet Russia.

Nevertheless, a relatively softer approach did not imply complete freedom for the Church. It remained under control, and its relations with the authorities continued to be tense. The article emphasizes the multilayered nature of the relationship between the Soviet authorities and the Armenian Apostolic Church, and highlights the need for further research to better understand the socio-political and cultural developments of Soviet Armenia and the Church's role under the new regime.

Армен Бадалян

Первые шаги борьбы советской власти против

Армянской Апостольской Церкви

Заключение

**Ключевые слова и выражения:** Советская Россия, Советская Армения, антирелигиозная борьба, копирование политики, изъятие имущества, начало 1920-х годов.

В первые годы советской власти против Армянской Апостольской Церкви и Русской православной церкви были применены комплексные антирелигиозные меры, направленные на подрыв их социального и экономического положения, ограничение влияния и разрушение роли духовенства. Эта политика ясно отражала отношение советского режима к церкви как части старого порядка и прежних классов.

Однако в Советской Армении эти процессы носили локальные особенности, связанные с тем, что Армянская Апостольская Церковь традиционно выполняла роль национального духовного и культурного центра. Армянская компартия, являясь частью РКП(б), повторяла её общую линию, но одновременно старалась адаптировать её к местным условиям, иногда вступая в определённые договорённости с Церковью.

Несмотря на резкое ограничение имущественных возможностей церкви в начальный период, в 1921–1922 годах последовали некоторые уступки — часть конфискованного имущества была возвращена. Этот факт подчёркивает различия между политикой властей Советской Армении и Советской России.

Тем не менее, относительно мягкая линия не означала полной свободы для церкви. Она продолжала оставаться под контролем, а отношения с властями оставались напряжёнными. Представленная статья подчёркивает многослойный характер взаимоотношений между советской властью и Армянской Апостольской Церковью, и необходимость дальнейших исследований для понимания социально-политических и культурных процессов в обществе Советской Армении, а также роли церкви в условиях новой власти.

**Արմեն Բադալյան** – ՀՀ ԳԱԱ պատմության ինստիտուտի գիտաշխատող: Գիտական հետաքրքրությունները՝ Խորհրդային Հայաստանի 1920-1990 թթ., Հայկաոմկուսի քաղաքականությունը պետաիրավական և գաղափարախոսական ոլորտներում 1920-1990 թթ., Հակոմկուսի ներքաղաքական գործընթացները 1920-1990 թթ.:

[armbad@mail.ru](mailto:armbad@mail.ru)

**Армен Бадалян** - научный сотрудник Института истории НАН РА. Научные интересы: Советская Армения в 1920–1990 гг., политика Коммунистической партии Армении в государственно-правовой и идеологической сферах (1920–1990 гг.), внутривнутриполитические процессы в Коммунистической партии Армении (1920–1990 гг.).

[armbad@mail.ru](mailto:armbad@mail.ru)

**Armen Badalyan** - Is a research fellow at the Institute of History of the National Academy of Sciences of Armenia - Research interests include Soviet Armenia (1920–1990), the policy of the Communist Party of Armenia in the fields of state law and ideology (1920–1990), and domestic political processes within the Communist Party of Armenia (1920–1990). [armbad@mail.ru](mailto:armbad@mail.ru)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 7.09.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 20.09.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ՋԵՆՆԻ ԿԱՐԱՊԵՏՅԱՆ

## ԿՈՄԻՏԱՍԻ ԿԵՐՊԱՐԸ ՍԱՐԳԻՍ ՍՈՒՐԱՂՅԱՆԻ ԱՐՎԵՍՏՈՒՄ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.193*

## ԱՍՓՈՓՈՒՄ

Կոմիտասի կերպարը՝ որպես ազգային ինքնագիտակցության, ներքին լույսի և ոգեղենության խորհրդանիշ, բազմիցս արտացոլվել է հայ գրականության և կերպարվեստի տարբեր ոլորտներում: Տվյալ հոդվածը նպատակ ունի ներկայացնել Կոմիտասի կերպարի արվեստաբանական վերլուծությունը՝ դիտարկելով այն ՀՀ ժողովրդական նկարիչ Սարգիս Մուրադյանի ստեղծագործական տարբեր ժամանակաշրջաններում ստեղծած գծանկարչական և երփնագիր օրինակների հիման վրա՝ դրանք համեմատելով նրա ժամանակակից այլ նկարիչների նույն թեմայով աշխատանքների հետ:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. Սարգիս Մուրադյան, Կոմիտասի կերպար, գեղանկար, էսքիզ, գեղարվեստական առանձնահատկություններ, ցուցադրություն:*

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մեծ երգահան, հայ ազգային կոմպոզիտորական դպրոցի հիմնադիր, բանահավաք, երաժշտագետ, խմբավար և երգիչ Կոմիտասը (Սողոմոն Սողոմոնյան, 1869–1935) հայ մշակույթի այն բացառիկ ներկայացուցիչներից մեկն է, որի կերպարը ժամանակի ընթացքում վերածվել է համազգային հիշողության և հոգևոր ինքնության խորհրդանիշի: Նրա երաժշտական ժառանգությունն ու կենսագրական ողբերգությունն արտացոլվել են ոչ միայն երաժշտության, այլև գրականության և կերպարվեստի մեջ: Իրենց ոճական բազմազան մոտեցումներով՝ իբրև ռեալիստական դիմանկար, խորհրդանշական կերպար, վերացական հորինվածք, Կոմիտասի կերպարին անդրադարձել են հայ արվեստագետներից շատերը, մասնավորապես՝ նկարիչներ Եղիշե Թադևոսյանը, Փանոս

Թերլեմեզյանը, Գևորգ Բաշինջաղյանը, Մարտիրոս Սարյանը, Գրիգոր Խանջյանը, Ռուդոլֆ Խաչատրյանը, քանդակագործներ Երվանդ Քոչարը, Արա Հարությունյանը, Արտո Չաքմաքչյանը և ուրիշներ: Տվյալ ուսումնասիրության նպատակն է՝ վերլուծել Սարգիս Մուրադյանի Կոմիտասյան շարքի ստեղծագործությունները, բացահայտել կերպարի գեղարվեստական առանձնահատկությունները, ներկայացնել Կոմիտասի պատկերի մեկնաբանումը և խորհրդանշական բնույթը նկարչի արվեստում, ինչպես նաև բացահայտել այն արտահայտչամիջոցները, որոնցով արվեստագետը փոխանցում է Կոմիտասի հոգևոր դրաման, ազգային ինքնության գաղափարը և պատմական հիշողության խորքային շերտերը:

#### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հետազոտությունն իրականացվել է՝ համադրելով ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական ուսումնասիրության մոտեցումները: Ուսումնասիրվել են Սարգիս Մուրադյանի՝ Կոմիտասին նվիրված գործերը, որոնք պահվում են նկարչի ընտանիքի անձնական հավաքածուում, Հայաստանի ազգային պատկերասրահում, ինչպես նաև այլ պետական և մասնավոր հավաքածուներում: Ուսումնասիրությանը նպաստել են նաև թեմայի վերաբերյալ արվեստաբանական, մշակութաբանական և կենսագրական բնույթի գրականության ընթերցումն ու վերլուծությունը: Կիրառվել են նկարագրական և վերլուծական մեթոդներ, որոնց միջոցով փորձ է արվել ներկայացնել Կոմիտասի կերպարի արտահայտման ձևերը Սարգիս Մուրադյանի ստեղծագործական պատկերաշարում, բացահայտել դրանց գաղափարական և գեղագիտական առանձնահատկությունները:

#### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Կոմիտասի կերպարի արտացոլումը հայ գեղանկարչություն մուտք գործեց նրա ժամանակակից գեղանկարիչներ Գևորգ Բաշինջաղյանի, Փանոս Թերլեմեզյանի, Եղիշե Թադևոսյանի և Լևոն-Սերովբե Քյուրքչյանի շնորհիվ: Նրանց միջոցով էլ դրվեցին կոմիտասյան շարքի հիմքերը (Աղասյան Ա., 2019):

Հայ կերպարվեստում Կոմիտասի առաջին դիմանկարը վրձնել է Եղիշե Թադևոսյանը՝ 1894 թվականին («Կոմիտասը Էջմիածնի լճափին», կտավ,

յուղաներկ, 32x45, ՀԱՊ): Այդ տարիներին նրանք երկուսն էլ դասավանդում էին Էջմիածնի Գևորգյան ճեմարանում: Լճակի մակերևույթին արտացոլված ծառերը, կերպարի դիրքը խորհրդավոր տրամադրություն են ստեղծում. մտասույզ Վարդապետն ասես ձուլվել է բնությանը (**Մահակյան Հ., 2020**):

1969 թվականին Կոմիտասի ծննդյան 100-ամյակի առթիվ Հայաստանի նկարչի տանը բացված ցուցահանդեսը հանրագումարի բերեց Կոմիտասին նվիրված ստեղծագործությունները, և ստեղծվեցին նոր մտահղացումների առաջացման հնարավորություններ (**Խոստիկյան Գ., 1970**): Կոմիտասի 145-ամյակին նվիրված՝ Հայաստանի ազգային պատկերասրահում բացվել է ցուցահանդես (**Ստեփանյան Ն., 2015**), որին ներկայացված շուրջ երկու տասնյակ աշխատանքներում հայ արվեստագետները իրապաշտական, այլաբանական կամ խորհրդապաշտական կերպավորումներով բացահայտել են հանճարի պայծառ և միաժամանակ ողբերգական կյանքի իմաստն ու նպատակը:

Առանձնացնենք նաև 2022 թվականի նոյեմբերին Հայաստանի ազգային պատկերասրահում կազմակերպված Սարգիս Մուրադյանի՝ Կոմիտասին նվիրված ստեղծագործությունների ցուցադրությունը, որը ներկայացնում էր Կոմիտասը՝ որպես խորհրդանշական հայ մտավորականության հավաքական կերպար նկարչի ստեղծագործական տարբեր փուլերում (**Ստեփանյան Ն. 1979**): Ցուցադրության առանցքային գործերից մեկը «Վերջին գիշերը: Կոմիտաս» (1956, կտավ, յուղաներկ, 157 x 200, ՀԱՊ, նկ. 1) կտավն էր, որը խորհրդային տարիներին առաջին անգամ Մոսկվայում ցուցադրվելու համար դժվարությունների միջով էր անցել: Երկար տարիներ հայ արվեստագետները Հայոց մեծ Եղեռնի և նրա խորհրդանիշների մասին բարձրաձայնելու հնարավորություն չունեին, քանի որ ստալինյան շրջանում այդ թեման գտնվում էր խիստ գրաքննության ներքո: Խորհրդային արվեստը պետք է ծառայեր սոցիալիստական ռեալիզմին և արտացոլեր ժողովուրդների բարեկամությունը:



Նկ.1. «Վերջին գիշերը: Կոմիտաս» 1956, կտավ, յուղաներկ, 157 x 200,  
Հայաստանի ազգային պատկերասրահ

Ցեղասպանության թեման այդ գաղափարին հակասում էր: Գ. Խանջյանի, Հ. Զարդարյանի, Հ. Հակոբյանի, Հ. Միրալյանի հետ մեկտեղ, առաջիններից մեկը Սարգիս Մուրադյանն էր, ով «Վերջին գիշերը: Կոմիտաս» պատմանկարով խախտեց լռությունը, և կտավը դարձավ Հայոց ցեղասպանության մասին բարձրաձայնելու առաջին պատկերավոր արտահայտություններից մեկը:

Կտավն առաջին անգամ ցուցադրության ներկայացվեց 1956 թվականին՝ Մոսկվայում կայացած «Հայ արվեստի և գրականության տասնօրյակի» շրջանակներում (**gallery.am**): Սկզբից այն միջոցառման կազմկոմիտեի կողմից մերժվում է: Պատճառը նկարի գաղափարական բովանդակությունն էր: Սակայն մշակույթի նախարարության վարչության պետ Հակոբ Խանջյանի պնդմամբ կտավն ուղարկվեց ցուցադրության և արժանացավ մեծ ուշադրության:

Հորինվածքի կենտրոնում Վարդապետն է՝ որպես կործանված հայ մտավորականության հավաքական կերպար, նստած դաշնամուրի առջև՝ կիսով չափ շրջված դեպի դուռը, որտեղից ներս է մտնում իրեն ձերբակալելու եկած թուրք զինվորականը: Նիհար և գունատ Կոմիտասը պատկերված է կարմիր խալաթով և սպիտակ շապիկով: Լույսը իջնում է հերոսի վրա՝ ընդգծելով նրան որպես կոմպոզիցիոն կենտրոն: Գերիշխող են թանձր գույները: Արտահայտիչ կարմիրն ավելի դրամատիկ է դարձնում տեսարանը: Կոմիտասի ոտքերի տակ հայկական կարմիր գորգն է, որի վրա ընկած է նոտաներով թերթիկը: «Անդրադառնալով

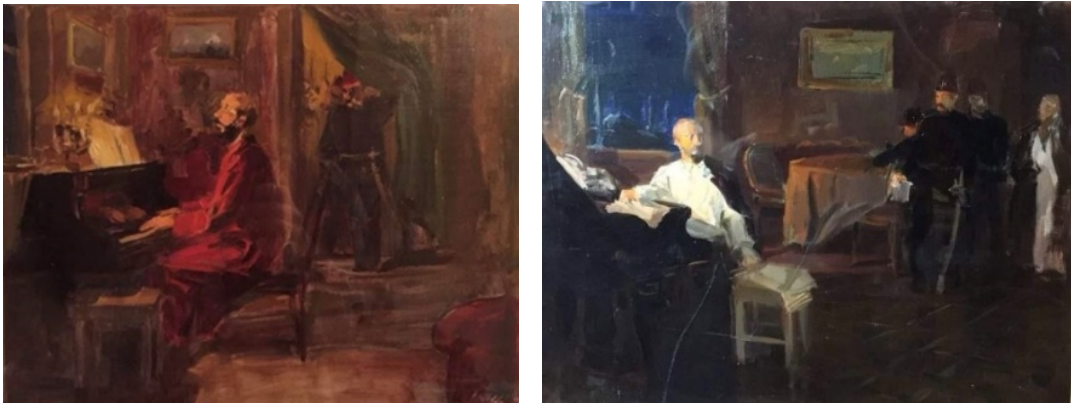
Մուրադյանի կտավին՝ ռուս նկարիչ Բորիս Յոզանսոնը, որպես փորձագետ, մատնանշում է կարմիրի առատությունը. «...Եթե հատակին փռված գորգը նկարված լիներ կանաչավուն կամ կապտաերկնագույն երանգներով, դա շահեկան կլիներ պատկերի գեղանկարչական ողջ կառուցվածքի համար»: Սակայն Յոզանսոնը հաշվի չէր առել կամ չէր ցանկանում ընդունել Մուրադյանի կողմից օգտագործված կարմիրի խորհրդանշական իմաստը, որով նկարիչը ցույց էր տալիս հայ ժողովրդի թափած արյունը», - գրում է Ինեսա Ստեփանյանը՝ «Վերջին գիշերը: Կոմիտաս: Հայոց ցեղասպանության թեմատիկան արվեստի գործերում» հոդվածում ([genocide-museum.am](http://genocide-museum.am)): Սենյակում մութ է, լուսավորված են միայն Կոմիտասն ու նոտակալին բացված տետրը: Ձախից աջ՝ կիսախավարում, հազիվ նշմարվում են փայտե կլոր աթոռները: Դրանցից մեկի վրա նոտաների տետրն է: Սև դաշնամուրի վրա դրված է մոմակալը՝ վառվող մոմերով : Սև դաշնամուրը գրեթե չի երևում գուժկան գիշերվա խավարում: Հստակ երևում են միայն սպիտակ ստեղնաշարն ու նոտակալին դրված տետրը: Դաշնամուրի հետևի պատին կախված է երկու նկար, ապա սև պատուհանն է՝ վարագույրը մի կողմ քաշված և եռանկյունաձև կապված: Պատուհանի աջ կողմում՝ պատին, կարմիր գորգն է, վրան կախված է սագ: Նույն տեղում պատկերված է թախտ՝ քառակուսի և կլոր բարձերով: Թախտին դրված են նոտաների տետրն ու ծիրանափողը՝ դուդուկը: Թախտին հենված է Վարդապետի նոտակալը: Սենյակի աջ հատվածում բացված դռան սև խոռոչն է: Նկարում պատկերված սենյակի ներքին հարդարանքը և ասորիբուսները ամբողջությամբ ընդգծում են հերոսի մտավոր և ստեղծագործական կյանքը:

Յուրաքանչյուր տարր ունի խորքային իմաստ, և կոմպոզիցիան կառուցված է ոչ միայն սյուժեի, այլ խորհրդանշական շեշտադրումով: Վարդապետի նստած դիրքը՝ ձեռքը դաշնամուրի վրա, հանճարի վերջին նոտան է, կիսատ մնացած ստեղծագործական ընթացքը, լուռ դաշնամուրը՝ ստեղծագործ ձայնի ավարտը, նոտաները պատմության մոռացված էջերն են: Կարմիր խալաթը և կարմիր գորգը՝ որպես հայ օջախի ջերմության խորհրդանիշ, այս պարագայում խորհրդանշում է արյունահեղություն, վտանգի, դրամատիկ պահի զգացողություն: Կոմիտասի վրա

ուղղորդված լույսը հոգևոր լուսավորության շողն է: Բացված դուռն անցում է ապագային, բայց ոչ դեպի լույսը: Կարմիր ֆեսով թուրք զինվորականը օսմանյան իշխանության, աղետի մարմնացումն է, ողբերգության բոթաբերը: Մուտքի ստվերը՝ մահ, ցավ, մութ ուժերի ներկայությունն է:

Այս աշխատանքը համազգային վերքի և վշտալից հոգեվիճակի ընդհանրացում է: Նկարիչը վարպետորեն, առանց ավելորդ պաթոսի, բայց խոր հոգեբանական արտահայտչականությամբ փոխանցել է Կոմիտասի ապրումները: «Կոմիտասին մարտիրոսական մահվան տանելը ընկալված էր լիարժեք կերպով, պարզ էր, որ ամեն ինչ եղել էր հենց այնպես, ինչպես կար, և նկարչի ստեղծած այդ տեսարանը ստացել է փաստական բնույթ. այն այսօր կարելի է կցել պատմաբանական աշխատության», - գրում է արվեստաբան Նոնա Ստեփանյանը՝ Սարգիս Մուրադյանի պատկերագրքի առաջաբանում (**Խոստիկյան Գ., 1969**):

Զուգահեռներ տանելով և համեմատելով Հովհաննես Զարդարյանի «Երաժշտագետ Կոմիտասը» (1951, կտավ, յուղաներկ, 202 x 180, ՀԱՊ) (**Մահակյան Հ., 2020**) աշխատանքի հետ, կարող ենք տեսնել, որ Մուրադյանի աշխատանքում ներքին միջավայրը մթության մեջ է, մոմի վառվող լույսերը ստեղծում են լույսի և ստվերի դրամատիկ խաղ: Մինչդեռ Զարդարյանի կտավում ներքին միջավայրը ընդարձակ է և լուսավոր. պատուհանից դուրս երևում է Արարատը, և տարածությունը բացվում է դեպի դուրս: Երկու դեպքում էլ Կոմիտասը պատկերված է խալաթով, բայց տարբեր շեշտադրումներով: Մուրադյանի նկարում խալաթի վառ կարմիրը փոխանցում է դրամատիկ լարվածություն, իսկ Զարդարյանի նկարում խալաթի գույնը մեղմ է, ներդաշնակ ընդհանուր գունային դաշտի հետ:



**Նկ. 2. «Վերջին գիշերը», էսքիզ, 1956թ., թուղթ, յուղաներկ, 44 x 36, նկարչի ընտանիքի հավաքածու /գունավոր/**

**Նկ.3. «Վերջին գիշերը», էսքիզ, 1956թ., թուղթ, յուղաներկ, մ , 58 x 46, նկարչի ընտանիքի հավաքածու/գունավոր/**

Սարգիս Մուրադյանը կատարել է նաև «Վերջին գիշերը: Կոմիտաս» սև-սպիտակ և գունավոր մի շարք էսքիզներ, որոնք կտավի նախերգանքներն են: Դրանցից «Վերջին գիշերը» (1956թ., թուղթ, յուղաներկ, 44 x 36, նկարչի ընտանիքի հավաքածու, նկ. 2) էսքիզը Կոմիտասի կերպարի հաջողված մեկնաբանություններից մեկն է: Մուրադյանը ստեղծում է ցնցող լուսային մթնոլորտ՝ լցված ներքին աղմուկով: Նկարի գծային կառուցվածքը կիսաթափանցիկ է: Լույս ու ստվերները անհարթ իրար մեջ են: Կոմիտասի նստած դիրքը, փոքր-ինչ կռացած ձեռքի շարժման կիսատությունն ու դեմքի արտահայտությունը ցույց են տալիս նրա հոգու մեջ արդեն տեղի ունեցած ճեղքումը: Կոմիտասը կարծես նայում է ոչ թե դաշնամուրին, այլ լսում է իր ներսից եկող ձայների մարումը:

Մուրադյանի մի շարք էսքիզները իրարից տարբերվում են կոմպոզիցիայով և գունային լուծումներով (նկ. 3, 4): Հիմնականում միատոն են կամ սակավ գունավորում ունեն, իսկ ավարտուն կտավում գունային բազմազանություն է՝ կարմիրի և շագանակագույնի առատություն: Էսքիզներում պատկերները մոտավոր են, շարժումներն ավելի ազատ, միջավայրը թերի ձևավորված: Տրամադրությունը

փոխանցվում է ընդհանուր շարժումներով և հուզականությամբ, իսկ ավարտուն կտավում ավելի խորքային, հոգեբանական շերտ է բացվում. հերոսի դեմքի արտահայտությունը, հայացքի ուղղությունը և ամբողջ շարժումները ավելի դիպուկ ձևով բացահայտում են կերպարի ներաշխարհը:



**Նկ.4. «Կոմիտաս.1915, ապրիլ» 1965 կտավ, յուղաներկ, 120 x 150, Հայաստանի Ազգային պատկերասրահ**

**Նկ.5. «Կոմիտաս.1915, ապրիլ» էսքիզ 1965, թուղթ, մատիտ, 25 x 20, ընտանիքի հավաքածու**

Սարգիս Մուրադյանի «Կոմիտաս. 1915, ապրիլ» (1965, կտավ, յուղաներկ, 120 x 150, Հայաստանի Ազգային պատկերասրահ նկ. 4) կտավը ևս պատմական հիշողություն է: Այն հայոց ցեղասպանության մետաֆիզիկական արտացոլումն է անհատի հոգեվիճակի միջոցով, որը չի ձգտում նկարագրել պատմական իրադարձություն: Այն հոգևոր աղետի մասին է, որի խորությունը չի աղաղակում, այլ քարանում է: Կտավում Կոմիտասը պատկերված է ցեղասպանության սարափներից հետո, մեկուսացված, սարսափից պարուրված, հոգեկան փլուզման մեջ՝ ձեռքերը գլխին սեղմած: Կերպարի դիրքը կարծես արտաբերում է «ճիչ», որը պատռում է հերոսի ներսը: Արարատ Աղասյանը նմանություն է տեսնում սույն կտավի և նորվեգացի նկարիչ Էդվարդ Մունկի նշանավոր «ճիչ» (1893, տեմպերա, յուղաներկ, պաստել, մատիտ, 91 x 73,5, Նորվեգիայի ազգային պատկերասրահ, Օսլո) ստեղծագործության հետ (Աղասյան Ա., 2019): Կտավը՝ իր հուզական

լարվածությամբ, ներքին սարսուռով, կորստի ճիշի արտահայտությամբ, իրապես կարող է համեմատվել Մունկի «Ճիչ»-ի հետ: Երկու կտավներն էլ արտահայտում են մարդու դիմակայությունը՝ անդառնալիի առաջ, սակայն եթե Մունկը սարսափում է կյանքի դատարկությունից, ապա Մուրադյանը վկայում է մարդու ներքին փլուզումը: Մունկի հերոսի ճիչը անբռնազբոս հիստերիայի գծեր ունի, իսկ Մուրադյանի հերոսը լուռ է, հոգեկան փլուզման մեջ: Մունկի մոտ գունային միջավայրը հագեցած է ինտենսիվ գույներով, դինամիկ ալիքներով, իսկ Մուրադյանի մոտ այն սառն է, մութ երանգներով, հարթ տարածքով: Մունկի «Ճիչ»-ը և Մուրադյանի «Կոմիտաս. ապրիլ, 1915»-ը խորհրդանշում են մարդկային գոյության տարբեր կողմերը, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր պատմական, մշակութային և հոգեբանական ենթատեքստը: Մունկը շեշտում է համընդհանուր գոյատևման տագնապը, մինչդեռ Մուրադյանը մարմնավորում է կոնկրետ ժողովրդի ցավը, որն արտահայտվում է Կոմիտասի կերպարի միջոցով: Երկուսն էլ մարդկային տառապանքի խորությունը հասկանալու և վերապրելու կոչ են:



**Նկ.6. «Անտունի», 1968, էսքիզ, տարբերակ, կտավ, յուղաներկ, 50 x 60, նկարչի ընտանիքի հավաքածու**

«Կոմիտաս. Ապրիլ, 1915» գեղանկարին նախորդել է հեղինակի ստեղծած սև-սպիտակ մատիտանկարը (1965, թուղթ, մատիտ, 25x20, ընտանիքի հավաքածու, նկ.5), որը երփնագիր տարբերակի նախնական էսքիզն է: Կոմպոզիցիան գրեթե անփոփոխ է. կենտրոնում պատկերված է Կոմիտասը՝ մարմնավորելով ցավ և հոգեկան ցնցում: Գլխի թեք շարժումը, փակ հայացքն ու դեմքի

արտահայտությունը հաղորդում են էմոցիոնալ լարվածություն և ներքին ճնշվածություն: Նկարի տոնային հակադրությունները՝ բաց և մուգ երանգների միջև, ստեղծում են պատվող շարժման, ներքին փոթորիկի զգացողություն: Այս էֆեկտն առավել խորանում է ազատ և դինամիկ գծերի կիրառմամբ, որոնք ընդգծում են կերպարի հոգեկան պայքարը և անկայուն վիճակը: Մուրադյանի գծային լեզուն այստեղ ծառայում է ոչ միայն որպես տեսողական արտահայտման միջոց, այլև սիմվոլիկ լուծում՝ Կոմիտասի միայնությունը և ճնշվածությունը վերածելով համազգային ողբի խորհրդանիշի:

Հայ ժողովրդական երգատեսակի և կերպարվեստի սերտ միաձուլում է Սարգիս Մուրադյանի «Անտունի» (1969, կտավ, յուղաներկ, 100 x 120, ՀԱՊ, նկ. 7) գեղանկարչական աշխատանքը: Այն ստեղծվել է Կոմիտասի համանուն երգի ոգով, և հենց երգի տեքստն էլ նկարի բառային հիմքն է, իսկ կտավը նրա կերպարվեստային ընդլայնումը:



**Նկ.7. «Անտունի», 1969, կտավ, յուղաներկ, 100 x 120, Հայաստանի Ազգային պատկերասրահ**

Հերոսը Կոմիտասն է՝ հայ պանդուխտի խորհրդանիշը, ով կորցրել է տունը, երգը, հողը: Ավերված տան ֆոնին խոնարհ ու անշարժ Վարդապետի պատկերը շաղկապվում է էքզիստենցիալ մենության և հայ ժողովրդին պատուհասած աղետի թեմայի հետ: Դեղնամոխրագույն տոներով վրձնած երբեմնի տան քանդված պատերը ժառանգության փոշիացած մնացորդներն են: Գույնը ամբողջացնում է անդառնալի կորստի, լքվածության, ցավի ու տառապանքի զգացումը: Սևազգեստ Կոմիտասը՝ մթության միակ բեկումը, առանձնանում է ընդհանուրից և նման է

ձայնի լռության պատկերի, որտեղ երգի ստվերն է միայն: Կոմիտասի ժողովրդական քնարական երգը՝ «Անտունի»-ին, ներկայացնում է լքված մարդու կորսված աշխարհը, որտեղ սիրտը փլած տուն է՝ պղտոր ու մոլոր, ծառերից թափված ճյուղեր, վայրի թռչունների բույն դարձած դատարկություն: Մուրադյանի կտավում երգը տեսողական իրականություն է դառնում գույնի միջոցով: Գույնի և սիմվոլիկ տարրերով վարպետը ստեղծում է «փլած տան» պատկերը: Երգի մեջ կրկնվող «Ա՛յ, տո լաճ տնավեր»-ը դառնում է թե՛ ողբ, թե՛ մեղմ բողոք, և այդ նույն տոնը հնչում է համանուն կտավում: Մուրադյանի «Անտունի» կտավը ոչ միայն երգի տեսողական արտացոլումն է, այլև նրա խորքային շարունակությունը: Կոմիտասը հոգու փլուզման երգն է երգում, իսկ Մուրադյանը պատկերում է այդ փլուզումը՝ տնավեր, բնավեր... Կտավը թաքուն աղոթք է, մարած երգ, որի ձայնը, սակայն, դեռ մնում է օդում՝ ինչպես Կոմիտասի երգի վերջին շեշտադրումը. «Ա՛յ, իսկի մի՛ լնիք սրտիկ սևավոր»:



**Նկ.8. «Անտունի», 1969, էսքիզ, տարբերակ, կտավ, յուղաներկ, 50 x 60, նկարչի ընտանիքի հավաքածու**

«Անտունի» կտավի էսքիզը (1969, էսքիզ, տարբերակ, կտավ, յուղաներկ, 50 x 60, նկարչի ընտանիքի հավաքածու, նկ 8) կատարման առումով ավելի ազատ է, էքսպրեսիվ, գույնը կենսաբանական ուժ ունի լույսերի և ստվերների խաղով: Սևացած ավերակները և ճերմակազգեստ Կոմիտասի կերպարը փոխանցում են կործանման և աղաղակող միայնության դրամատիզմը: Մթագնած երկինքը ևս լցված է ներքին պայթյունի լուռ սպառնալիքով: Էսքիզում կոմպոզիցիան կառուցված է հակադրությունների՝ լույսի և ստվերի, շարժման և ստատիկի,

խտության և նոսրության սկզբունքով: «Անտունի»-ի երկու տարբերակներում էլ Մուրադյանը վարպետորեն արտահայտում է հոգեբանական խտացում. եթե էսքիզում շեշտը դրված է բուն հույզերի վրա, ապա ավարտուն կտավում տիրում է համակերպված, լուռ ողբը՝ հզոր և անշարժ:

Վարդապետը մի շարք արվեստագետների աշխատանքներում հանդես է գալիս որպես Կոմիտաս-երգահան, որտեղ նա ազգային ոգեշնչման աղբյուր է: Հիշենք Ալեքսանդր Գրիգորյանի «Մշո հորովել» (1969, կտավ, յուղաներկ, 120 x 160, Հայաստանի ազգային պատկերասրահ) և Էդվարդ Արծրունյանի «Որոնողը» (1978, կտավ, յուղաներկ, 180 x 135, Հայաստանի ազգային պատկերասրահ) աշխատանքները և այլն:



**Նկ.9. «Կոմիտասը և Հովհաննես Հովհաննիսյանը Էջմիածնում», 1957, կտավ, յուղաներկ, 100 x 60, Հովհաննես Հովհաննիսյանի տուն-թանգարան, Էջմիածին**

Նկատենք, որ 1950-80-ական թվականների հայ արվեստում բավականին տարածված են մտավորականների դիմանկարները և նրանց բարեկամությունը, գաղափարակից լինելու իրողությունը ներկայացնող հորինվածքները (Մահակյան Հ., 2020), օրինակ՝ Մկրտիչ Քամայրյանի (1915 - 1971) «Հովհաննես Թումանյանը և

Ավետիք Իսահակյանը Անիում» (1969, կտավ, յուղաներկ, 140 x 180), Ալբերտ Պարսամյանի (1935-1995) «Թումանյանը գաղթականների հետ» (1969, կտավ, յուղաներկ, 145 x 150), Ռաֆայել Աթոյանի (1935-2014) «Թումանյանը Օշականում» (1969, կտավ, տեմպերա, 150 x 130. վերջին 2-ը՝ ՀԱՊ) կոմպոզիցիոն աշխատանքները (Ավետիսյան Բ., 2024): Այդպիսի օրինակներից է Հենրիկ Սիրյավյանի «Ծաղկեպսակ: Կոմիտասը և Հովհաննես Թումանյանը» (1969, կտավ, տեմպերա, 100x120, ՀԱՊ) աշխատանքը: Այս շարքի գործերից է նաև Սարգիս Մուրադյանի «Կոմիտասը և բանաստեղծ Հովհաննես Հովհաննիսյանը Էջմիածնում» (1957, կտավ, յուղաներկ, 100 x 60, Հովհաննես Հովհաննիսյանի տուն-թանգարան, Էջմիածին, նկ. 9): Հորինվածքը ներկայացնում է երկու մեծանուն հայ գործիչների՝ Կոմիտաս Վարդապետի և բանաստեղծ Հովհաննես Հովհաննիսյանի հանդիպումը՝ արտացոլելով նրանց հոգևոր մտերմությունը: Կտավն ունի դասական կոմպոզիցիոն կառուցվածք: Երկու մտավորականները բաց պատշգամբում են, որի հետևում երևում է հայկական գյուղաքաղաքային բնապատկերը: Կոմիտասը կանգնած է՝ մարմնավորելով հոգևոր հպարտություն և ներքին հավաքվածություն, մինչդեռ Հովհաննես Հովհաննիսյանը նստած է՝ ձեռքերում գրքույկ, մտահոգ և խորհող կեցվածքով: Կոմպոզիցիոն կենտրոնը գտնվում է կերպարների աչքերի մակարդակում, ինչը ստեղծում է հոգևոր և մտավոր լարվածության հանգիստ միջավայր: Մուրադյանն օգտագործել է մեղմ և ներդաշնակ գունաշար (Կոմիտասի հանդերձանքը մուգ է, խոր մոխրականաչ երանգներով)՝ շեշտելով նրա հոգևոր խստությունը: Հովհաննիսյանի հագուստը բաց գորշ և կապտավուն երանգներով է՝ խորհրդանշելով բանաստեղծի նուրբ, զգայուն էությունը: Բնապատկերը գունավորված է բաց կանաչներով, երկնքի լուսավոր կապույտներով: Նկարիչը ճշգրտորեն է փոխանցել դեմքերի արտահայտությունը՝ բացահայտելով յուրաքանչյուրի ներաշխարհը:

Կոմիտասի և Հովհաննիսյանի հանդիպումը դիտվում է ոչ միայն որպես պատմական փաստ, այլև որպես սիմվոլիկ պատկեր՝ ազգային ինքնության պահպանման և ստեղծագործ ոգու գորացման առումով: Նրանց պահվածքում կարդացվում է նաև մեղմ, բայց խորին մտահոգություն՝

ժողովրդի ճակատագրի նկատմամբ: Այս աշխատանքը ստեղծվել է 20-րդ դարում, երբ նորից սկսում էր ակտիվ քննարկվել Կոմիտասի դերը հայ մշակույթի պահպանման գործում:

Սարգիս Մուրադյանը, լինելով ժամանակի նշանավոր հայրենասեր նկարիչներից մեկը, իր այս շարքով ոչ միայն գեղարվեստական, այլև պատմամշակութային առաքելություն է իրականացնում՝ Կոմիտասի կերպարի միջոցով հիշեցնելով ազգային ինքնության, լեզվի և մշակույթի անփոխարինելի արժեքի մասին:

Սարգիս Մուրադյանի «Կոմիտասը և Հովհաննես Հովհաննիսյանը զրուցում են գյուղացիների հետ» (1957, կտավ, յուղաներկ, 100 x 60 , Հովհաննես Հովհաննիսյանի տուն-թանգարան, Էջմիածին, նկ. 10) նկարում Կոմիտաս Վարդապետը և Հովհաննես Հովհաննիսյանը ներկայացված են ոչ միայն որպես մտավորականներ, այլև որպես ժողովրդի հետ անմիջաբար շփվող, նրանց հոգսերով ապրող գործիչներ: Գործող անձինք ներկայացված են բաց դաշտում՝ Արարատյան դաշտավայրի ընդարձակությամբ և Արարատի վեհաշուք պատկերի ֆոնին:



**Նկ.10. «Կոմիտասը և Հովհաննես Հովհաննիսյանը զրուցում են ձերունու հետ», 1957, կտավ, յուղաներկ, 100 x 60 , Հովհաննես Հովհաննիսյանի տուն-թանգարան, Էջմիածին**

Առաջին պլանի կոմպոզիցիոն կենտրոնում պատկերված են Կոմիտասը, Հովհաննես Հովհաննիսյանը և գյուղացին: Կոմպոզիցիան կառուցված է շրջանաձև, որտեղ կերպարները միմյանց մոտ են. այդ կերպ ընդգծում են խոսակցության անմիջականությունն ու մտերմությունը: Կոմիտասը կանգնած է՝ խորախոհ դիրքով՝ ձեռքը կզակին, ինչը խորհրդանշում է նրա ուշադրությունը և հարգանքը գյուղացու խոսքի նկատմամբ: Հովհաննես Հովհաննիսյանը նստած՝ ուշադիր լսում է զրուցակին: Գյուղացին պատկերված է աշխույժ շարժումով, կարծես պատմում է իր կենցաղի դժվարությունները: Երկրորդ պլանում պատկերված են երիտասարդ հովիվ և անասուններ՝ շեշտադրելով հայկական գյուղի բնականոն կյանքը: Մարդկանց զգեստների գունաշարը մեղմ է՝ երկրաշերտային և հողային երանգներով՝ բաց մոխրագույններ, շագանակագույներ, սպիտակներ: Բնապատկերում օգտագործված են բաց վարդագույն, մանուշակագույն և կապտավուն երանգներ՝ Արարատի սառցադաշտերով ծածկված գագաթի ներքո՝ ստեղծելով թափանցիկ, լուսավոր մթնոլորտ: Լույսի և ստվերի խաղն ընդգծում է տարածության խորությունը և կերպարների ներքին լարվածությունը: Նրանք ոչ միայն ստեղծագործում են իրենց բնագավառում, այլև կենդանի կապի մեջ են ժողովրդի հետ՝ լսում նրանց խնդիրները, ապրում նրանց ցավերով:

Այս կտավը վերստին հաստատում է Մուրադյանի ստեղծագործական մոտեցումը Կոմիտասի կերպարին՝ նրան ներկայացնելով ոչ միայն որպես մեծ երաժիշտ, այլև որպես ժողովրդի ճակատագրով ապրող անձնավորություն:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Այսպիսով, Կոմիտասի կերպարի մեկնաբանումը Մարգիս Մուրադյանի արվեստում ոչ միայն հայ կերպարվեստի կարևոր էջերից է, այլև ազգային պատմական և հոգևոր հիշողության յուրահատուկ վերապրում գեղանկարչության լեզվով: Նկարիչը Կոմիտասին դիտարկում է որպես կորստի, հոգեկան վերքի, բայց միաժամանակ ոգեղեն դիմակայության խորհրդանիշ: Նրա կոմպոզիցիաներն առանձնանում են սիմվոլիկ հազեցվածությամբ, հոգեբանական խորությամբ և գունային արտահայտչականությամբ, որոնք վերածվում են յուրահատուկ վիզուալ

պատմության՝ համամարդկային ողբերգության, բայց միաժամանակ ստեղծագործ ոգու հաղթանակի մասին:

Կոմիտասյան շարքը վկայում է ոչ միայն նկարչի ստեղծագործական հայացքների հստակության և գեղագիտական մտածողության, այլև հայ կերպարվեստում սիմվոլիկ հղումների բազմաշերտության և պատկերային լեզվի տիրապետման, պատմական վկայությունը արվեստի հավերժող խորհրդանիշի վերափոխելու կարողության մասին: Հատկապես «Վերջին գիշերը: Կոմիտաս» և «Կոմիտաս. 1915, ապրիլ» կտավներում Մուրադյանն աննախադեպ խորությամբ է շոշափում հոգևոր աղետի ազգային հիշողության խնդիրները: Այս ստեղծագործությունները դուրս են գալիս գեղանկարչության դաշտից՝ դառնալով հոգևոր մշակույթի, ազգային ինքնության և պատմական գիտակցության խորհրդանշական արձագանքներ:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Աղասյան Ա. (2019)**, Կոմիտասը հայ նկարիչների և քանդակագործների աչքերով, Կոմպոզիտորի 150-ամյակի առթիվ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
2. **Ավետիսյան Ք. (2024)**, Անիի պատմամշակութային հուշարձանների և եկեղեցիների պատկերները հայ նկարիչների ստեղծագործություններում, Անիի հնագիտական դպրոցը, Աշխատություններ, Հայաստանի պատմության թանգարան, No 2(14), Երևան:
3. **Խոստիկյան Գ. (1970)**, Կոմիտասը հայկական կերպարվեստում, Կատալոգ, Երևան, «Հայաստանի նկարչի տուն» հրատ.:
4. **Խոստիկյան Գ. (1969)**, Սարգիս Մուրադյան, ալբոմ, Հայաստանի նկարիչների միություն, Երևան, «Հայաստանի նկարչի տուն» հրատ.:

5. **Սահակյան Հ. (2020)**, «Թումանյան, Կոմիտաս 150», ավրոմ, ՀԱՊ, Երևան, «Տիգրան Մեծ» հրատ.:
6. **Ստեփանյան Ն. (2015)**, Կոմիտաս, Երևան, «Աշխարհի հայ նկարիչների միավորում» հրատ.:
7. **gallery.am**
8. **www. genocide-museum.am**

#### REFERENCES

1. **Aghasyan A. (2019)**, Komitasy' hay nkarichneri & qandakagorc'neri achqerov /Komitasy through the eyes of Armenian painters and sculptors/, On the occasion of the composer's 150th anniversary, Yerevan, "Science" NAS of the RA ed.
2. **Avetisyan K. (2024)**, Anii patmamshakowt'ayin howshard'anneri & ekeghecineri patkernery' hay nkarichneri steghc'agorc'owt'yownnerowm Images of Ani's /Historical and Cultural Monuments and Churches in the Works of Armenian Artists/, Ani Archaeological School, Works, History Museum of Armenia, No. 2(14), Yerevan.
3. **Khostikyan G. (1970)**, Komitasy' haykakan kerparvestowm /Komitasy in Armenian Fine Arts/, Catalog, Yerevan, House of the Artist of Armenia ed.
4. **Khostikyan G. (1969)**, Sargis Mowradyan /Sargis Muradyan/, album, Artists' Union of Armenia, Yerevan, House of Artists of Armenia ed.
5. **Sahakyan H. (2020)**, «T'owmanyanyan, Komitasy 150» /Tumanyan, Komitasy 150/, album, National Gallery of Armenia, Yerevan, "Tigran Mets" ed.
6. **Stepanyan N. (2015)**, Komitasy, Yerevan, Union of Armenian Artists of the World ed.
7. **gallery.am**
8. **www. genocide-museum.am**

Jenni Karapetyan

**Komitas in Sargis Muradyan's Art****Conclusion**

*Keywords and expressions: Sargis Muradyan, Komitas, Armenian fine arts, artistic features, sketch, exhibition.*

The image of Komitas as a symbol of national identity, inner light and spirituality has been repeatedly reflected in various fields of Armenian literature and fine art. The purpose of this article is to present an art historical analysis of the image of Komitas, considering it on the basis of graphic and multidirectional examples created by Armenian artist Sarkis Muradian in different periods of his work, comparing them with the works of his other contemporary artists on the same topic.

Thus, the interpretation of the image of Komitas in the art of Sargis Muradyan is not only one of the important pages of Armenian fine arts, but also a unique reliving of national historical and spiritual memory in the language of painting. The artist views Komitas as a symbol of loss, mental wound, but at the same time, spiritual resistance. His compositions are distinguished by their symbolic richness, psychological depth and color expressiveness, which turn into a unique visual story - a universal tragedy, but at the same time, a triumph of the creative spirit.

Muradyan's Komitas series testifies not only to the clarity of the artist's creative ideas and aesthetic thinking, but also to the multi-layeredness of symbolic references in Armenian fine art and his mastery of the figurative language, the ability to transform historical evidence into an eternal symbol of art. Especially in the paintings "The Last Night. Komitas" and "Komitas. April 1915", Muradyan touches on the issues of spiritual disaster, creative silence and national memory with unprecedented depth. These works go beyond the field of painting, becoming symbolic responses to spiritual culture, national identity and historical consciousness.

Дженни Карапетян

## Образ Комитаса в творчестве Саргиса Мурадяна

### Заключение

*Ключевые слова и выражения:* Саркис Мурадян, изображение Комитаса, картина, эскиз, художественные особенности, выставка.

Образ Комитаса как символа национального самосознания, внутреннего света и духовности неоднократно отражался в различных сферах армянской литературы и изобразительного искусства. Цель данной статьи – представить искусствоведческий анализ образа Комитаса, рассматривая его на основе графических и разнонаправленных примеров, созданных народным художником Армении Саркисом Мурадяном в разные периоды творчества, сравнивая их с работами других его современных художников на ту же тему.

Таким образом, интерпретация образа Комитаса в искусстве Саркиса Мурадяна является не только одной из важных страниц армянского изобразительного искусства, но и уникальным переживанием национальной исторической и духовной памяти языком живописи. Художник рассматривает Комитаса как символ потери, душевной раны, но в то же время духовного противостояния. Его композиции отличаются символической насыщенностью, психологической глубиной и цветовой выразительностью, которые превращаются в уникальную визуальную историю об общечеловеческой трагедии, но в то же время о победе творческого духа.

Серия "Комитас" свидетельствует не только о ясности творческих взглядов и эстетическом мышлении художника, но и о многослойности символических отсылок и владении изобразительным языком в армянском изобразительном искусстве, о способности превратить историческое свидетельство в увековечивающий символ искусства. Особенно " Последняя ночь. Комитас " и "Комитас: апрель 1915 года" Мурадян с беспрецедентной глубиной затрагивает проблемы национальной памяти о духовной катастрофе. Эти работы выходят за

рамки живописи и становятся частью духовной культуры, символические отголоски национальной идентичности и исторического сознания.

**Ջեննի Կարապետյան** – արվեստաբան, Հայաստանի գեղարվեստի պետական ակադեմիայի արվեստաբանության ամբիոնի ասպիրանտ, «BREEZE ART STUDIO» արվեստի կենտրոնի հիմնադիր-տնօրեն: Գիտական հետաքրքրությունները՝ արվեստի կառավարում և շուկայավարություն, արվեստի պատմություն և տեսություն: DOI ORCID 0009-0006-0051-1259, [karapetyanjenny@gmail.com](mailto:karapetyanjenny@gmail.com)

**Дженни Карапетян** – искусствовед, аспирант кафедры истории искусств Государственной академии художеств Армении, директор-основатель арт-центра «BREEZE ART STUDIO». Научные интересы: менеджмент и маркетинг в сфере искусства, история и теория искусства. DOI ORCID 0009-0006-0051-1259, [karapetyanjenny@gmail.com](mailto:karapetyanjenny@gmail.com)

**Jenni Karapetyan** – art historian, PhD student at the department of Art History (State Academy of Fine Arts of Armenia), Founding Director of “BREEZE ART STUDIO” art center. Her research interests include art management and marketing, art history and theory. DOI ORCID 0009-0006-0051-1259, [karapetyanjenny@gmail.com](mailto:karapetyanjenny@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 1.10.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 13.10.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ՀԱՍՄԻԿ ՀԱՐՈՒԹՅՈՒՆՅԱՆ

## ԳԼՈՒԽ ՊԱՆՐԻ ՊԱՏՐԱՍՏՄԱՆ ԵՎ ՊԱՀՊԱՆՄԱՆ ԺՈՂՈՎՐԴԱԿԱՆ

## ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ՀԱՅՈՑ ՄԵՁ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.194

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

*Գլուխ* պանիրը հայտնի է տարբեր անուններով, պատրաստման և պահպանման նրբերանգներով նույնիսկ նույն տարածաշրջանի տարբեր գյուղերում: Այն պատրաստել են ոչխարի, այծի, կովի, գոմեշի կաթից, երբեմն տարբեր կենդանիների (օրինակ՝ ոչխարի և այծի) կաթը խառնել են հատուկ տեսակի պանիր ստանալու, բայց առավել հաճախ, նաև մեր օրերում՝ տնտեսական նպատակով: Ավանդաբար ամենալավ և որակով պանիրը համարվել է գուտ ոչխարի կաթից պատրաստածը: Ըստ դաշտային նյութերի՝ ժողովրդի մեջ վայելած հարգիությամբ՝ առաջին տեղում այծի պանիրն է: Մեր օրերում ծավալային առումով գերակշռում է կովի կաթից պատրաստած *գլուխ* պանիրը: Առհասարակ անցյալում ընդունված է եղել *գլուխ* պանիրը պատրաստել միայն *երեսը չքաշած* կաթից: Մեր օրերում որոշ տնտեսուհիներ նույնիսկ վաճառքի համար նախատեսված պանիրը պատրաստում են չգտած կաթից, քանի որ տան պայմաններում պատրաստած յուղի համն ու հոտը *տան ջահելների* քիմքին հաճելի չէ: Տնտեսուհիների մեծագույն մասն այսօր օգտագործում է խանութից գնված *պեպսին* կոչվող մակարդը: Որակյալ պանիր ստանալու համար կարևոր է կաթի թարմությունը, տաքության ճիշտ աստիճանը, մակարդի քանակը, մակարդման տևողությունը և այլն: Մակարդված զանգվածը մշակում են ձեռքերով, լցնում տոպրակ կամ *ֆորմա*, պարբերաբար շրջում՝ տարբեր կողմերից աղով պատելով: Պանրի համը յուրահատուկ դարձնելու համար ավելացնում են նախընտրելի բույսը կամ կանաչին:

Երկարաժամկետ օգտագործման նպատակով մեր օրերում պահում են հիմնականում աղաջրով լի տարայում:

*Քանայի բառեր և արտահայտություններ. պանիր, պատրաստում, պահպանում, հմտություն, դաշտային ազգագրական նյութեր, հավատալիքներ, բանահյուսական նմուշներ:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ըստ գրավոր աղբյուրների և դաշտային նյութերի՝ պանրի տեսականին բազմազան է՝ հայոց տարբեր տարածաշրջաններում այս կամ այն տեսակի գերակայությամբ, երբեմն նույն տեսակի այլ անվանումով (*բղուղի պանիր, պուտկի պանիր, հորած պանիր*) կամ նույն անվան հնչյունական այլ արտասանությամբ (*ճիլ, ջիլ*): Պանրի տարբեր տեսակների պատրաստման, պահպանման գործընթացները, բնականաբար, զանազանվում են մեկը մյուսից: Մեր **նպատակն է** վեր հանել *գլուխ պանրի* պատրաստման և պահպանման ժողովրդական հմտությունները<sup>1</sup>, տարածաշրջանային ընդհանրություններն ու առանձնահատկությունները, մինչ օրս պահպանված ավանդույթներն ու ժամանակի ընթացքում ի հայտ եկած նորույթները: Աշխատանքի **արդիականությունը** պայմանավորված է հետևյալով. մեր օրերում, երբ հետաքրքրություն ու մտահոգություն է դրսևորվում ավանդական մշակույթի վերականգնման, պահպանման ու վերարտադրության ուղղությամբ, պանրի պատրաստման ու պահպանման ժողովրդական հնարներն ու հմտությունները ներկայացնելը **մշակութային ժառանգության հանրայնացման յուրօրինակ**

<sup>1</sup> Պանրի վերոնշյալ մյուս տեսակները մանրամասն քննարկել ենք առանձին աշխատանքներում: Հատկանշական է, որ խոսակցականում չեն գործածում *գլուխ պանիր* արտահայտությունը: Գուցե պատճառն այն է, որ պատրաստի պանիրը գնդի տեսք չունի, հիմնականում խանութներում վաճառվող պլաստմասե կաղապարի ուղղանկյունաձև (երբեմն շրջանաձև) տեսքով, ինչպես իրենք են ասում, *բլիթ* է: Առավել հաճախ ասում են՝ *տնական պանիր, սովորական պանիր, գյուղական պանիր, դասական պանիր, լոռի պանիր, կտոր պանիր, դալիբի պանիր* (բացատրությունը տե՛ս էջ 8), *աղ ու ջրի պանիր*՝ փորձելով տարբերակել *հորած* պանրից: Ութսունն անց, հատկապես տղամարդ որոշ բանասացներ ավանդույթի ուժով ոչխարի կաթից պատրաստած *գլուխ* պանիրը շարունակում են որակել որպես *չոբանի պանիր*: Արդյունաբերական պանրագործությանը, գործարանային պայմաններում արտադրվող պանրին չենք անդրադառնում: Մեր ուսումնասիրությունը միտված է պանրագործության տնայնագործական եղանակներին, ժողովրդական հմտություններին ու հնարներին:

**հնարավորություն** է: Մշակութային ժառանգության պահպանման ուղղությամբ այս համեստ փորձը կարելի է համարել նաև հողվածի հետազոտական նոր **հիմնախնդիր** առկա հետազոտությունների համատեքստում: Շիրակի հայերի պանրագործական մշակույթը **գիտականորեն քննարկել են** Կ. Բազեյանը և Գ. Աղանյանը համատեղ հոդվածում (**Բազեյան Կ., Աղանյան Գ., 2022**): Մեծապես կարևորում ենք նաև Կովկասի ժողովուրդների, այդ թվում՝ հայերի կաթնամշակությանը նվիրված **ուսումնասիրությունը**՝ կատարված XIX դարի վերջում Ա. Քալանթարի կողմից (**Калантар А., 1890; Քալանթար Ա., 1898**): Քանի որ զանգվածային լրատվամիջոցները պարբերաբար անդրադառնում են այն հարցին, որ կաթնամթերքը պարունակում է բուսական կամ անհասկանալի բաղադրիչներ, կաթնամթերքի, այդ թվում՝ պանրի պատրաստման ու պահպանման ժողովրդական հմտություններն ուսումնասիրելը **կարևորվում է** ոչ միայն արդիականության, այլև **կիրառական** նշանակության տեսանկյունից: Աշխատանքի **նորույթն** այն է, որ առաջին անգամ գիտական շրջանառության մեջ են դրվում մեր հավաքած, աշխատանքի հենքը կազմող դաշտային ազգագրական նյութերը, որոնք համադրվել են մասնագիտական գրականության մեջ և մամուլում առկա՝ թեմային վերաբերող հիշատակությունների հետ:

#### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Կիրառվել է **խորացված հարցազրույցի մեթոդը**, իրականացվել են **դիտարկումներ**, որոնք համադրվել են վերոնշյալ հիշատակությունների հետ: Կիրառվել է նաև **պատմահամեմատական մեթոդը**: Դաշտային աշխատանքներ են կատարվել ՀՀ տարբեր մարզերի շուրջ երկու տասնյակ բնակավայրերում: Հարցազրույցներն իրականացվել են 2019, 2023-2025 թվականներին շուրջ հինգ տասնյակ, 35-85 տարեկան, միջնակարգ, միջնակարգ-մասնագիտական (հատուկենտ դեպքերում՝ բարձրագույն) կրթություն ունեցող, պանրի պատրաստման և պահպանման հմտություններին տիրապետող կանանց (առանձին դեպքերում բանիմաց տղամարդկանց) հետ:

#### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

**Գլուխ** պանիրը հայոց պանրագործական մշակույթում

*Գլուխ* պանիր պատրաստել են ոչխարի, այծի, կովի, գոմեշի կաթից, երբեմն տարբեր կենդանիների (օրինակ՝ ոչխարի և այծի) կաթը խառնել են հատուկ տեսակի պանիր ստանալու, բայց առավել հաճախ՝ տնտեսական նպատակով. հիմնականում այծի կաթը քիչ է եղել, և նպատակահարմար չի եղել առանձին օգտագործումը: Նույն պատճառով, նաև մեր օրերում, երբեմն կովի կաթին խառնում են ոչխարի կաթ: Այս երևույթն իր արտացոլումն է գտել նաև բանահյուսական նմուշներում, որոնց մանրամասն անդրադարձել ենք առանձին աշխատանքում: Առհասարակ ամենալավ և որակով պանիրը համարվել է զուտ ոչխարի կաթից պատրաստածը, որի հետ չի համեմատվել այլ *կթանի* կաթից պատրաստածը: Բոլոր տարածաշրջաններում հայտնի է եղել, գովելի համբավ և բարձր գին ունեցել (**Գասպար Յ., 1889**): Ըստ դաշտային նյութերի՝ այծի պանիրը միշտ հարգի է եղել, մեր օրերում էլ մեծ պատիվ է այծի պանիր հյուրասիրելը. հյուրի նկատմամբ մեծագույն հարգանքի ցուցիչ է:

Սովորաբար կովի կաթից *գլուխ* պանիր պատրաստել են ոչ բոլոր տարածաշրջաններում. պատրաստել են, եթե ոչխարի կաթ չի եղել կամ կովի կաթը շատ-շատ է եղել (օրինակ՝ Շիրակի, Ախալցխայի, Նոր Բայազետի գավառներ), քանզի նախընտրել են կովի կաթից հիմնականում յուղ պատրաստել (**Калантар А., 1890**), իսկ անցյալում ընդունված է եղել *գլուխ* պանիրը (*դալիբի* պանիրը) պատրաստել միայն չգտած կաթից (**Գասպար Յ., 1889**):

Քանի որ մինչև ամառնամուտ կովի կաթը շատ *խնօք*<sup>1</sup> յուղոտ չի լինում, կաթի մեջ սպիտակուցը շատ է, այդ ժամանակահատվածում հիմնականում պանիր են պատրաստել, ոչ թե յուղ (**Գասպար Յ., 1889**): Ըստ դաշտային նյութերի՝ կովի կաթից քիչ պանիր է ստացվում: Նոր ծնած կովի կաթից պանիր պատրաստում են դալն<sup>2</sup> ամբողջությամբ մաքրվելուց հետո, քանի որ դալը վատ է մակարդվում, խանգարում է պանրի կանոնավոր հասունացմանը: Այնուամենայնիվ, դալն ամբողջությամբ մաքրվելուց հետո կթածն էլ սկզբնական շրջանում քանակով շատ,

<sup>2</sup> Նոր ծնած կովի առաջին օրերի կաթը եփելուց հետո առաջացած թանձր գանգվածը, որին անդրադարձել ենք այլ աշխատանքում:

բայց նույն, *անխին*(անյուղ), ինչպես ժողովուրդն է ասել, անհամ, դեռ *ուկրաջուր* է լինում (**Գասպար Յ., 1889**): Տասը լիտր կովի կաթից ստացվում է մոտավորապես 1կգ կամ 800գ պանիր(տասը լիտր ոչխարի կաթից՝ մոտավորապես 3 կգ, որովհետև կաթը «*տեղով յեղ է*»), որոշ ժամանակ անց նույնքան պանիր կարելի է ստանալ անգամ 7-8 լիտր կովի կաթից, թեև, բանասացների համոզմամբ, *ամեն կով տարբեր է... կով կա՝ կաթը միշտ էլ խնտո է ու շատ* (բանասաց՝ Նասիբյան Ժուլետա, Տավուշ, Կողբ, 2024):

Անժխտելի է, որ բարձրակարգ պանրի ստացումը, հաճելի համն ու հոտն ապահովում են արոտատեղիներն ու բուսականությունը, և պատահական չէ, որ ըստ բանասացների՝ մեր բոլոր գյուղերում պատրաստված պանիրն էլ նույնն է, որովհետև նույն ծաղիկներն են, նույն բնությունը: Այնուամենայնիվ, պանրի որակը պայմանավորված է նաև պատրաստման և պահպանման հմտություններով. *պատրաստողն էլ կապ ունի, ձեռքից ձեռք տարբեր է* (բանասաց՝ Ավետիսյան Ալլա, Արագածոտն, Վարդենուտ, 2023): Նկատենք, որ, օրինակ՝ Նոյեմբերյանի տարածաշրջանում հարգի է Ջուջևան գյուղի պանիրը<sup>3</sup>: Որոշ բանասացների համոզմամբ էլ՝ կապ չունի՝ գործարանի, թե տան, *յուղոտ պանիրն է լավը*:

Ըստ դաշտային նյութերի՝ գյուղացիներն առանձնացնում են *գլուխ* (տարածաշրջանային խոսվածքով պայմանավորված՝ *քրլը, քյալլա*) պանրի երկու տեսակ՝ *անքաշ* (արտասանական նրբություններով պայմանավորված՝ *անկաշ*), անարատ կամ *ուտելու* (այս կերպ տարբերակելով վաճառքի, փոխանակման, գործարան հանձնելու համար պատրաստած պանրից), փափուկ, յուղալի պանիր՝ *երեսը, (հ)րեժանը*՝ հում սերը *չքաշած*, չգտած կաթից (*մաշին չենք տալի*) և կոշտ, *չոր՝ կռտած*, գտած կաթից<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> Ըստ 19-րդ դարի վերջի նյութերի՝ Հարավային Կովկասում *անուն հանած, հայտնի* պանիրների ցանկում հիշատակվում են նաև Ղարաբաղի, Երևանի տորտերը, ինչպես նաև Դարալագյազի *բողուղի պանիրը*, որին անդրադարձել ենք այլ աշխատանքում: Որպես *լավ* պանրի ցուցիչներ՝ նշվում է դեղին գույնը, փափկությունը, կտրտելիս չփշրվելը, մանր սիսեռի մեծության ծակոտիները (**Калантар А., 1890**):

<sup>4</sup> Ձուլու գործընթացի մանրամասներին անդրադարձել ենք կարագի ստացման ժողովրդական հմտություններին վերաբերող աշխատանքում: Հատկանշական է բանասացների պատկերավոր բնորոշումը՝ *Ձտած պանիրը չեն ուտում...վաճառում են, օգտագործում են նաև խաչապուրի*

Մեր օրերում որոշ տնտեսուհիներ նույնիսկ վաճառքի պանիրը պատրաստում են (ժողովրդական խոսքով՝ *պանիր են քցում*) չգտած կաթից, քանի որ տան պայմաններում պատրաստած յուղի համն ու հոտը *տան ջահեղների* քիմքին հաճելի չէ, և յուղը գնում են խանութից (բանասաց՝ Ավետիսյան Ալլա, Վարդենուտ, 2023):

Նոր կթած կաթի ջերմաստիճանն *խկականն է* պանիր պատրաստելու համար<sup>5</sup>: Կաթն անհրաժեշտ չէ եռացնել: Եթե կթելուց անմիջապես հետո հարմար չէ պանիր պատրաստել (կաթը քիչ լինելու, զբաղվածության կամ այլ պատճառներով), ապա հետո կաթը գոլացնում են նոր կթածի ջերմաստիճանին համապատասխան: Ջերմաստիճանը որոշում են՝ մատը (ճկույթը, ցուցամատը), ձեռքի ավր(ափին հաճելի պետք է լինի), որոշ տնտեսուհիներ՝ *կաթի ջերմաչափը* կաթի մեջ մտցնելով (բանասաց՝ Ասրյան Ջեփյուռ, Լոռի, Հոբարձի, 2023): Ըստ ԴԱՆ-ի՝ մածուն մերելու կաթից ավելի գոլ պետք է լինի, մարմնի ջերմաստիճանից մի փոքր տաք՝ 38-39 աստիճան, ճկույթը չվառի: Կարևոր է կաթի տաքության ճիշտ աստիճանի ապահովումը. եթե կաթը ընդունելի աստիճանից ավելի տաք լինի, *կկտրի*, փառ կառաջանա պանրի վրա, պանիրը ռեզինի նման կլինի: Որոշ տնտեսուհիներ կաթը եռացնում են, ապա թողնում՝ հովանա. ըստ նրանց՝ այդ դեպքում թեն քանակը քիչ, բայց փայլուն պանիր է ստացվում (բանասաց՝ Լուսուկյան Օվսաննա (ծնված Ջավախքի Գանձա գյուղում), Արմավիր, Վաղարշապատ, 2023): Հատկապես անցյալում ոչխարի կաթը չեն եռացրել, որ յուղալի պանիր լինի (**Калантар А., 1890**): Ցուրտ օրերին յուղալի և թարմ կաթը

պատրաստելիս (բանասաց՝ Ղազարյան Մանուշակ, Գեղարքունիք, Աստղածոր, 2023): Ուշագրավ է, որ գտած և անարատ կաթի խառնուրդով պատրաստած պանիրն իներցիայով շարունակում են անվանել *անկաշ*՝ բառն ընկալելով որպես *ոչ հորած(կոխած)* պանրի հոմանիշ: 65-ամյա բանասացը հիշում է, որ ի պատասխան թոռների դժգոհության՝ պանիրը պինդ է, համով չէ, իր տատն արդարացել է՝ *տոկոս եմ տվել*, այսինքն գտած կաթին մի քիչ էլ չգտած կաթ է ավելացրել (բանասաց՝ Ղարագոյան Դավիթ, Տավուշ, Կողբ, 2024): Կարծում ենք՝ *անաստված պանիր* արտահայտությունը միայն գտած կաթից պատրաստած, *տոկոս չտված* պանրի ժողովրդական սրամիտ բնութագրումն է: *Լղար պանիր* եզրը, մեր կարծիքով, ոչ թե ժողովրդական արտահայտություն է, այլ Ա. Քալանթարի ռուսերեն հոդվածում նշված *тощий* բառի ոչ ճիշտ թարգմանություն(տե՛ս **Калантар А., 1890**; **Քալանթար Ա., 1898**):

<sup>5</sup> Ըստ բանասացների՝ կով կա, որի կաթը կթելուց անմիջապես հետո էլ բավարար տաք չէ պանիր պատրաստելու համար, և ստիպված են տաքացնել:

կարելի է ավելի տաքացնել, տաք օրերին ոչ յուղալի և ոչ թարմ կաթը ավելի քիչ տաքացնել: *Խնոտ* (յուղալի) կաթը կարելի է տաքացնել նույնիսկ մինչև մածուն մերելու աստիճանի:

Երեկոյան և առավոտյան կթած կաթերից ստացված պանրի քանակը, որակը, համը, գույնը տարբեր են: Երեկոյան կաթը շատ է, որովհետև անասուններն արածած, ջուր խմած են, *ամբողջ օրը արած են արել*: Երեկոյան պատրաստած պանիրն առավել յուղալի է. մինչ առավոտ երեկոյան կթած կաթի երեսին բարձրանում և հաստ շերտով հավաքվում է սերը, և եթե նույնիսկ չգտեն էլ, դրանից ստացված պանիրը քիչ յուղալի է լինում, քանի որ երեսի սերը ամբողջովին մնում է շիճուկի հետ՝ չդառնալով պանիր: Առավոտվա կաթի սերն ու կաթը չեն հասցնում իրարից առանձնանալ, պանիրը յուղալի է ստացվում և փափուկ, յուղայնության շնորհիվ՝ մի փոքր ավելի դեղին:

Որպեսզի *լավ* յուղալի, ծակոտկեն, համեղ, քիմքին հաճելի, պանիր ստացվի, կաթը պետք է մաքուր և թարմ լինի, կթից հետո որքան կարելի է, պետք է շուտ պատրաստել պանիր, հատկապես տաք եղանակին, որպեսզի կաթը չկորցնի յուղայնությունը, չթթվի: Կաթը պետք է լավ քամել, որովհետև ավելի արագ թթվում է ոչ մաքուր կաթը: Տանտիրուհիներից ոմանք ապահովության համար գերադասում են քամել ոչ թե մառյայով, այլ ավելի ոչ ծակոտկեն (լավսանի) կտորով, ոմանք էլ գերադասում են երկտակ մառյան՝ հաստատելով, որ լավսանով դժվար է քամվում: Հնարամիտ տանտիրուհիներն անցյալում երկտակ մառյան ոչ թե դուլի վրա են դրել, այլ *կլոր նավթուլի* վրա կարել, հարմարեցրել դուլի վրա, որպեսզի քամելու ընթացքում մառյան դուլի մեջ չընկնեն (բանասաց՝ Նասիրյան Ժուլետա, Կողբ, 2024): Մեր օրերում երեկոյան կթած կաթը տաք եղանակին մինչ առավոտ պահում են սառնարանում:

### **Կաթի մակարդումը, մակարդված զանգվածի մշակումը. ավանդույթներ, փոփոխություններ**

Առավոտյան կթած կաթն առանց սերը քաշելու խառնում են երեկոյան կթած, սերը քաշած կամ չքաշած կաթին, մարմանդ կրակի վրա տաքացնում են, ապա մերում են. *մայեն տալիս են* (բանասաց՝ Գրիգորյան Սեդա, Տավուշ, Ծաղկավան,

2023), կաթի մեջ լցնում են պանրի մակարդ՝ *մայս<sup>6</sup>*, շերեփով խառնում, *խուփը*(կափարիչը) դնում, *շորով* ծածկում, որպեսզի կաթը միանգամից չսառչի և չթթվի (բանասաց՝ Կիրակոսյան Պայծառ, Արարատ, Նորաբաց, 2023), անշարժ թողնում մի տաք տեղ 10-20, երբեմն 30 րոպե՝ *հանգստանա, իրանով կպնի, մայեն բռնե, ջուրը երեսը գցի*:

Մակարդի ներգործությունից կաթը *կտրվում է* և պանրանում՝ մակարդվում: *Մայեն կաթն առնում է*՝ կաթը թանձրանում է. մածնանման, կպչուն, դոնդողանման զանգվածը՝ մակարդածուն, ժողովրդի խոսքով՝ *դալամա(ե), դըլամա(ե), դըլըմը՝ դալ բառից (Հայոց լեզվի բարբառային բառարան, 2001)*, առանձնանում է հեղուկից, իջնում է տարայի հատակը<sup>7</sup>, իսկ թույլ դեղնավուն հեղուկը՝ շիճուկը(*սիճուկ, շըտուկ, շըռըդ, շմաթ, շարատ*), նստում մակարդված զանգվածի վրա: Շուտ կամ ուշ մերվելը կախված է մակարդի քանակությունից, սենյակի ջերմաստիճանից: *Հալ* պանիր ստանալու համար պետք է ճիշտ որոշել մակարդի քանակը, մակարդման տևողությունը, մակարդը լցնելիս կաթը պետք է խառնել, որ այն համահավասար տարածվի, զգոն լինել, որ մակարդածուն կտրտելու ժամանակը չանցնի: Չհասունացած մակարդածվի շիճուկը կաթնագույն է, հասունացածինը՝ բաց դեղին ծղոտի: *Ժամանակն անցած դըլամեն* կթթվի, կբարձրանա *շըտուկի* երեսը: Եթե պանրի *դըլամեն չկպչի, փխսուշկ կլինի, կփտորի* (բանասաց՝ Ավետիսյան Ալլա, Վարդենուտ, 2023): Անցյալում առավոտյան լցրել են *մայան*, գնացել աշխատանքի, վերադառնալուց հետո պատրաստել պանիրը, հիմա եղանակը տաքացել է, գուցե խանութից գնված *մայան* էլ շուտ է ազդում,-մտորում են տնտեսուհիները:

<sup>6</sup> Ավանդաբար գործածած, տնային պայմաններում ստացած մակարդի պատրաստման ժողովրդական հմտություններին անդրադարձել ենք առանձին աշխատանքում: Նշենք միայն, որ մեր բանասացների մեծագույն մասն այսօր գործածում է խանութից գնված *պեպսին* կոչվող մակարդը. 10 լ կաթը մերում են մեկ սուրճի բաժակ սառը ջրի կամ կաթի մեջ մեկ թեյի գդալ լուծած *պեպսինով՝ պանրի դեղով*: Դեռևս մ.թ.ա. առաջին հազարամյակում Հայկական լեռնաշխարհի բնիկների կողմից գառան ստամոքսի (ցորենի, չամիչի հետ միասին)՝ որպես պանրի մակարդ օգտագործելու մասին են վկայում Կարմիր Բլուրում կատարված պեղումները (Պյոտրովսկի **Б., 1970**):

<sup>7</sup> Ըստ մամուլի նյութերի՝ անցյալում, հատկապես սարում, երբեմն մերել են տկի մեջ (Կալանտար **А., 1890**):

*Բերանը* բացում են և մատով ստուգում՝ արդյոք *մայան բռնել ա, մայան առել ա, կաթը կպել ա*. մատը շեղ խրում են մակարդածվի մեջ և հանում, եթե *ղըլամեն* կտրվում է և մատի վրա փշրանքներ չի թողնում, ձիգ է, ուրեմն *պանիրը շինելու* ժամանակն է: *Ղըլամեն բաժան-բաժան են անում՝* ձեռքի, գդալի, շերեփի, խորովածի շշի խաչաձև շարժումով կտրտում են: *Շըտուկ տվեց երեսը, կխաչենք, որ շըտուկն դուս տա* (բանասաց՝ Ավետիսյան Ալլա, Վարդենուտ, 2023): Որոշ տնտեսուհիներ *ղըլամի* կտորների վրա եռման ջուր են լցնում, որ կաթի *յուղայնությունը փոխանցվի պանրին*, նաև ավելի արագ է *շիճուկն երեսն էլնում, պանիրը նստում տակը* (բանասաց՝ Ղարիբյան-Գրիգորյան Վարդիթեր(ծնված Ջավախքի Գանձա գյուղում), Գառնառիճ, 2023): Շիճուկը *երեսից քաշում են՝* խոր ամանով կամ բաժակով լցնում են այլ տարա, *ղըլամեն* շերեփով խառնում են, ձեռքերով լավ մանրացնում են, տրորում (շիճուկն առանձնանում է նաև ձեռքով տրորելու շնորհիվ), մի քանի րոպե էլ թողնում կամ անմիջապես լցնում են հիմնականում բիազի կտորից կարված տոպրակի՝ *պարզոնի, քսակի* (բանասաց՝ Օվչյան Ժասմենա, Սյունիք, Կապան, 2023) մեջ: Որոշ տնտեսուհիներ առանց ձեռքերով խառնելու են *ղըլամեն* լցնում տոպրակի մեջ: Տոպրակի մի անկյունն են հավաքում, *վիզը ոլորում*, սկսում են *խաղալ* տոպրակի զանգվածի հետ՝ ձեռքերով ճզմել, որպեսզի *պանիրը ձևը տա*: Ընթացքում *պանիրը շիճուկը դուս է տալիս*, այնուհետև պանիրը *կոմբին են դարձնում, շուռ են տալիս՝* շրջում են՝ մեկ աջ, մեկ ձախ (բանասաց՝ Ջամալյան Սեդա(ծնված Ջավախքի Գանձա գյուղում), Արմավիր, Վաղարշապատ, 2023): Նշված գործողությունները պետք է արագ անել, որ պանրի հատիկները լավ միանան, շիճուկը հեշտությամբ դուրս գա, յուղային մասի կորուստ չլինի (Калантар А., 1890): Ոմանք տոպրակի վրա ծանր քար են դնում՝ *քարոցում են (քարկոխ/քարկախ կանեն)*, 2-3 ժամից, երբ *լրիվ ցամաքում է՝* շիճուկն ամբողջովին քամվում է, պանիրը տոպրակից հանում են (բանասաց՝ Հայրապետյան Հասմիկ, Արագածոտն, Եղիպատրուշ, 2023; բանասաց՝ Նասիբյան Ժուլետա, Կողբ, 2024) (Բարզեն վարդ., 1900):

Մեր օրերում տնտեսուհիների մեծագույն մասը տոպրակների փոխարեն նախընտրում է գործածել *ֆորմա*<sup>8</sup>, որոշ բանասացների խոսքով, *դալիբ*՝ կաղապար, պանրի գլուխը սարքելու աման<sup>9</sup> (բանասաց՝ Եղիկյան Գայանե, Լոռի, Հոբարձի, 2023; Հայոց լեզվի բարբառային բառարան, 2004; Գասպար Յ., 1889), որոնք էլ օգնում են տնտեսուհիներին *ֆորմաների* տարբեր նախշերով հեշտորեն տարբերակել աղաջրի մեջ, թե որ նախշովն էր գտած և որը արդար պանիրը (բանասաց՝ Հովսեփյան Լուսինե, Վայոց ձոր, Վայք, 2023): Պարբերաբար թասով *շրտուկը* հեռացնելուց հետո, այլ ամանի օգնությամբ կամ քափկիրով *դրլամեն* լցնում են թասի վրա դրված *ֆորմի* մեջ՝ *հրանով ճիրվի*. շիճուկը լցվում է թասի մեջ: Որոշ տնտեսուհիներ տոպրակով պանիրն են դնում *կուշի* մեջ (բանասաց՝ Ղարիբյան-Գրիգորյան Վարդիթեր, Գառնառիճ, 2023; բանասաց՝ Կակոսյան Աիդա (ծնված Ջավախքի Գանձա գյուղում), Արմավիր, Վաղարշապատ, 2023): Ոմանք *ֆորմի* վրա փռում են մառյան, ապա լցնում *դրլամեն*: Որոշ ժամանակ անց հանում են մառյան, թողնում, որպեսզի պանիրն ընդունի *ֆորմի* տեսքը:

Եթե կաթը յուղալի չէ, գույնը սպիտակ է, 40 և կաթի համար 3-4 ձվի դեղնուցը կաթով հարում են, դանդաղ խառնելով ավելացնում *դրլամին*, դարձնում համասեռ զանգված, հետո լցնում *սովետի քանդվելուց հետո գործարանից առած լոռի ֆուտյարում դրված քառանկյուն ցանցի մեջ*. Մեկ օր *շուռումուռ տալուց հետո (որ սերակալի, ձուն դուրս գա որպես կեղև, որպեսզի պանիրը ներսում հասունանա շվեյցարական պանրի պես)* առանց աղ ցանելու տեղավորում են ընդհանուր աղաջրի մեջ: Պարբերաբար կեղևը ծակծկում են, որպեսզի մնացյալ շիճուկը դուրս

<sup>8</sup> Հարսների հետ համեմատվելու և իրենց առավելությունը շեշտելու ևս մեկ առիթ ծեր սկեսուրների համար. *ֆորմեն փրկե, իսկ մենք... վաֆելնի սրբիչի կտորից պարզոն էինք կարում*: Ըստ մամուլի և դաշտային նյութերի՝ անցյալում գործածել են թիթեղյա կաղապար, որը, նախքան դրա մեջ մակարդածուն լցնելը, ընկղմել են տաք շիճուկի մեջ: Որոշ տնտեսուհիներ թիթեղյա կաղապար շարունակում են գործածել նաև մեր օրերում (բանասաց՝ Գրիգորյան Էլմիրա, Գեղարքունիք, Վաղաշեն, 2023; բանասաց՝ Հակոբյան Լուսիկ, Կոտայք, Ջրառատ, 2025):

<sup>9</sup> Նկատենք, որ պանրի գլուխ սարքելու խոր ամանի (թուրքերեն՝ չանախ) անունով է պայմանավորված այդ պանրատեսակի անվանումը: Ի տարբերություն թիթեղյա էժան չանախի, գերադասելի է փայտե չանախը, քանի որ քսակից դատարկած *դրլամեն* դրանում ջերմությունը պահում է երկար, հաստ կեղև է գոյանում, որը պայման է պանրի լավ հասունացման համար (*Ջարաֆեան Լ, 1910*):

գա, և ծակոտիներ առաջանան (բանասաց՝ Գրիգորյան Էլմիրա, Վաղաշեն, 2025): Պանրի ծակոտկենությունն ապահովելու նպատակով որոշ տնտեսուհիներ *ղլամով* լցված *ղալիբը* տաք տեղ են դնում (բանասաց՝ Եղիկյան Գայանե, Հոբարձի, 2023): *Դրլամով* լցված տոպրակը ոմանք միառժամանակ թողնում են տաք շիճուկի մեջ:

Կան տնտեսուհիներ, որ նախքան տոպրակի կամ կաղապարի մեջ լցնելը կտրտած *ղրլամեն* տաքացնում են. մոտավորապես երկու աստիճանով ավել, քան մերելու ժամանակ (բանասաց՝ Նասիբյան Ժուլետա, Կողբ, 2024): Ուշագրավ է, որ ըստ մամուլի նյութերի՝ մակարդածվով լի տոպրակը կաթսայում *եփել են՝ պարան-պարան* անելով շրջել են, մի քանի բոպե հետո *ղլամեն ղալիբ ընկած* պանիր է դարձել: Հնում սրան *եփած պանիր* են ասել՝ առանձնացնելով տոպրակում ջրքամված, մզված չեփածից: Նախապատվությունը տրվել է *եփած պանրին*, ավելի շատ են պատրաստել, քան *չեփած պանիրը* (**Գասպար Յ., 1889**): Ոչխարի պանրի *ղլամեն* չեն տաքացրել, որովհետև դեղնում է և դառնանում (**Զարաֆեան Լ., 1910**):

*Դլամեն ֆորմի* մեջ լցնելուց մոտավորապես հինգ բոպե հետո շրջում են՝ *պանիրը դարձնել*, որ մյուս կողմն էլ նույն ձևն ստանա, ապա պարբերաբար շրջում են (*շտկոնք-շիտկոնք*)՝ ամեն անգամ աղով պատելով, գյուղացիների խոսքով՝ *աղում են* պանրի կողքերը (բանասաց՝ Հակոբյան Լուսիկ, Ջրառատ, 2023): Որոշ տնտեսուհիներ *ֆորմի* մեջ ընդամենը մեկ անգամ են շրջում պանիրը և աղով պատում են մոտ մեկ օր անց, *ֆորմից* հանելուց հետո: Շոգ եղանակին *ղլամով ֆորման* դնում են սառնարան:

Կաթը քիչ է (օրինակ՝ մածուն են մերելու այդ օրը), փոքր *ֆորմա* են օգտագործում, շատ է՝ մեծ *ֆորմա*: Մեկ գլուխ պանիրը մինչև երկու կգ էլ կարող է կշռել:

Պանրի համը յուրահատուկ դարձնելու համար *ղրլամեն* տոպրակ կամ *ֆորմա* լցնելուց անմիջապես առաջ<sup>10</sup> դրա մեջ ավելացնում են նախընտրելի բույսը

<sup>10</sup> Քանի որ շիճուկն անընդհատ թասով հեռացնում են, եթե շուտ լցնեն, կանաչին էլ շիճուկի հետ կհեռանա:

կամ կանաչին՝ կտրտած սխտորուկ (*շաղամբտուկ*), *սոխուկ*, ուրց, ցիտրոն, թարխուն, սամիթ. խառնում են, որ կանաչին համահավասար տարածվի:

### **Պանրի երկարաժամկետ պահպանման հմտություններ**

Աղաջուրը *բռնում են կռմա՝* (կոշտ) աղով, *կազանի*, տակառի, անցյալում՝ տկերի, կավե բդուղի մեջ: Մոտավորապես 10 լ ջրի մեջ լցնում են 1 կգ աղ<sup>11</sup>, թողնում 1-2 օր, որ աղը հալվի: 1-2 օր անց խառնում են, աղաջրի մեջ ընկղմում հավի տնական<sup>12</sup>, հում, նախապես լվացած ձու. ձուն եթե *պառկի*, լավ է, եթե *չպառկի*, աղ ավելացնել, էլի թողնել հավի: Աղաջուրը պատրաստ է, երբ ձուն *բարձրանում է ջրի երեսը մեծ 10 դրամանոցի, սովետի, վրացական* (ջավախահայերն են այսպես կողմնորոշվում) *հինգ կոպեկի* չափով դուրս է գալիս ջրից: Աղաջուրը տարայի մոտավորապես կեսով են լցնում, որպեսզի պանիրն էլ տեղավորվի: Որոշ տնտեսուհիներ նախընտրում են ամբողջական կամ կտորների բաժանած<sup>13</sup> պանիրը դասավորել տարայում, ապա լցնել պատրաստի աղաջուրը: Պանրի *երեսին* սկուտեղ են դնում, սկուտեղի վրա՝ *պանրի քարը*, որ ծանրության տակ ամբողջ պանիրն ընկղմվի ջրի մեջ, որպեսզի պանիրը չբարձրանա վերև, աղը հասցնի ներծծվել պանրի մեջ, հակառակ դեպքում ասում են՝ *չկերավ*:

Որոշ տնտեսուհիներ պանիրը մի քանի օր պահել են թույլ (ձվի երեք քառորդն է բարձրացել ջրի երես, ձուն *կանգնի աղաջրի երեսին*), ապա նորմալ (ձվի կեսն է բարձրացել ջրի երես) աղաջրի մեջ, որ իսկույն կեղև չկապի, աղը պանրի մեջ մտնի: Ոմանք միանգամից, անմիջապես, իսկ որոշ տնտեսուհիներ *պանիրը թալելուց հետո* խփերի վրա, թասում *աղ արած* մնալուց մի քանի ժամ, նույնիսկ 1-2 օր անց են տեղավորում ընդհանուր աղաջրի մեջ, որպեսզի *աղը ուտի, աղը լավ քաշի մեջը*, պնդանա, չփշրվի և համով լինի: Աղն ապահովում է պանրի դիմացկունությունը, պնդությունը, նպաստում է պանրի *երկար ապրելուն*, յուղայնության պահպանմանը: Տնտեսուհիների համոզմամբ՝ նախքան աղաջրի մեջ

<sup>11</sup> Տնտեսուհիները դժգոհում են *Էսօրվա աղի աղիությունից՝ լրիվ հող ա* (բանասաց՝ Գրիգորյան Էլմիրա, Վաղաշեն, 2025):

<sup>12</sup> *Խանութի ձուն շուտ կեղևի վերև, երևի թեթև է* (բանասաց՝ Սամսոնյան Աիդա, Վարդենուտ, 2023):

<sup>13</sup> Ձտած պանիրն առանց կտրտելու են պահում աղաջրի մեջ, քանի որ գտած պանիրը հիմնականում վաճառում են (բանասաց՝ Եղիազարյան Աննա, Գեղարքունիք, Մարտունի, 2023):

դնելը պանիրն *աղում են*, որ չորս կողմերն ամրանան, կեղև տան, որ աղաջրի մեջ *փուլ չգա*, չլիկվի, բորբոս չբռնի ու շուտ չփչանա: Տնտեսուհիները համոզված են, որ այդ դեպքում պանիրն ավելի համեղ և *ձգոտ* է լինում: Հով տեղում մնալով մի քանի օր՝ շիճուկը, ամբողջովին առանձնանալով, ծածկում է պանիրը, պանիրը ձեռք է բերում յուրահատուկ համ: Ոմանք անցյալում աղաջուր չեն պատրաստել, հենց շիճուկի մեջ են պահել: Այսպես պանիրը կմնար անգամ տարիներ, եթե իհարկե չուտեին, չսպառվեր: Գրավոր աղբյուրների համաձայն՝ սարում աղաջուր չեն պատրաստել. տոպրակում դալիբ ընկած պանիրը դիլում-դիլում(դանջ-դանջ) կտրտել են, վրան կերմակ(մանր) կամ խոժոռ դրճած աղ արել, դասավորել կավե ամաններում (**Գասպար Յ., 1889; Զարաֆեան Լ., 1910**):

Որոշ տնտեսուհիներ նախընտրում են աղաջրի տարան ծածկել ոչ թե կտորով, այլ թափանցիկ պոլիէթիլենային թաղանթով՝ աղաջրի մակերևույթին առաջացող փառը դրա վրա հավաքվելու ակնկալիքով: Աղաջուրը փոխում են, եթե համ է ընկնում: Մարտին *բռնած* աղաջուրն, օրինակ՝ օգոստոսին (քանի որ շոգ է) թափում են: Եթե աղը քիչ լինի, պանիրը կլիկվի: Պանիրն աղաջրում պահելու օրերի հստակ քանակ չեն նշում, ասում են՝ նույն բույսերն էլ կարելի է ուտել, ով ոնց սիրում է, *թագա* պանիր նախընտրողներ էլ կան: Այնուամենայնիվ, նշում են, որ լավ *աղ կերած* և բուցեյոզից ապահովագրված է աղաջրում առնվազն 40 օր պահած պանիրը: Ինչքան երկար է մնում, *փափուկ, ոնց որ կարագ է դառնում*: Պանիրով լի աղաջրի տարան պահում են սառը, հով տեղում: Գոմում չեն պահում, որ պանիրին *հոտ չկաչի*:

Մոտավորապես 100 լ աղաջրին ավելացնում են մեկ թեյի գդալ էսենցիա, մեկ ճաշի գդալ շաքարավազ, որ աղաջուրը *համ չընկնի*. շատ էսենցիա պետք չէ, որովհետև հիմա էլ էսենցիայի *համը կտա*: Նախկինում *սարի(չոլի) համեն*, ուրց էլ են գցել աղաջրի մեջ՝ անուշ համ ու հոտի համար (բանասաց՝ Մամսոնյան Աիդա, Վարդենուտ, 2023): Տակառի աղաջրի աղը պարբերաբար չեն ավելացնում, որովհետև պանիրը *աղած է*, ջրի աղը չի պակասում: Եթե պանիրն առանց *աղելու* են աղաջրի մեջ տեղավորել, անհրաժեշտ է պարբերաբար աղ ավելացնել կամ

տոպրակով աղ կախել աղաջրի մեջ, քանի որ աղաջրի *աղը պանրին է տալիս*: Ցանկալի է, որ աղաջրի ջերմաստիճանը չիջնի 10, չբարձրանա 15 աստիճանից:

Մխտորուկով պատրաստած պանիրն աղաջրի ընդհանուր տակառում չեն պահում, որ սխտորուկի *համը մյուսներին չտա*. ամեն մարդ չի սիրում<sup>14</sup>: Ոմանք աղաջուրը պատրաստել են նաև թանով. մեկ լիտր ջրին մեկ բաժակ մածուն և երկու ճաշի գդալ աղ(բանասաց՝ Կիրակոսյան Պայծառ, Նորաբաց, 2023): Մեծահասակ բանասացները հիշում են, որ պանիրը պահել են նաև *թալինչքի՝* կարագը հալելուց հետո ստացված աղի նստվածքի մեջ (բանասաց՝ Սարգսյան Ժենյա, Գեղարքունիք, Արծվանիստ, 2019):

Շոգի, պատրաստման կանոնների խախտման պատճառով երբեմն *պանիրը թթվում է*: Աղաջրի մեջ տեղավորած *թթված պանիրը* արդեն մի քանի ժամ անց աղաջրի վերևն է բարձրանում, սպունգի նման է լինում: Այդ դեպքում այն *փշրում են, հորած* պանիր են պատրաստում:

### Ժողովրդական հավատալիքներ

Տարիքով բանասացները խորհուրդ են տալիս պանիր պատրաստելիս բացասականի մասին չմտածել(բանասաց՝ Սարգսյան Աննա, Կոտայք, Զովաշեն, 2023), կթելուց անմիջապես հետո կաթը չքամել. *գուժի դռան անջն թողես թալվի, քիչ նստի փրփուրը*, որ *քամին քշի-տանի չար աչքը*, որպեսզի լավ պանիր ստացվի (բանասաց՝ Սարգսյան Ժենյա, Արծվանիստ, 2019): Մակարդածուն խաչաձև են կտրում՝ չար աչքից խուսափելու համար, որպեսզի օրհնություն իջնի ու ավելի շատանա բարիքը(բանասաց՝ Ղազարյան Մանուշակ, Աստղաձոր, 2023; բանասաց՝ Գրիգորյան Էլմիրա, Վաղաշեն, 2023; բանասաց՝ Ղարիբյան-Գրիգորյան Վարդիթեր, Գառնառիձ, 2023): Որոշ տնտեսուհիներ ավանդույթի ուժով գործողությունն

<sup>14</sup> Մայիսյան կաթից մոտ 10 օր զգացվում է սխտորուկի համն ու հոտը, այդ օրերի կաթից պատրաստած պանրից նույնպես զգացվում է, այդ պատճառով այդ օրերին պանիր չեն պատրաստում. բանասացների վստահեցմամբ՝ յուրից չի զգացվում:

ուղեկցում են մեծերից լսած հմայական խոսքերով. *Ատա բաբա էկեր ա* (բանասաց՝ Ավետիսյան Ալլա, Վարդենուտ, 2023)<sup>15</sup>:

### Պանրի կիրառությունը ժողովրդական բժշկության մեջ

Խորհուրդ են տալիս պանիր ուտել բերանից օղու *դառնությունը տանելու* (Բենսե, 1899), կծու պղպեղ ուտելու պատճառով առաջացած մրմուռը վերացնելու համար: Պանրի շիճուկով լվանում են գլուխը ոչ միայն գլխացավը բուժելու, մազերի որակը լավացնելու, այլ նաև թեփր, հատկապես անցյալում, ոչիլն ու անիծը վերացնելու համար: *Բանջարը* (եղինջ) *շմաթով եփել, ոտները դնել մեջը հողերի ցավերը բուժելու համար* (բանասաց՝ Նասիբյան Ժուլետա, Կողբ, 2024)<sup>16</sup>:

### Պանիրը բանահյուսական նմուշներում

Հանրահայտ են պանրի շուրջ կառուցված բանահյուսական նմուշերը. պանիր չի, կարագ ա՝ լավ, յուղալի պանիր է: Պանիր հացի տեղ առա՝ շատ էժան առա; Պանիր հացիկ, պարզ երեսիկ՝ աղքատ, պատվով, և այլն<sup>17</sup> (բանասաց՝ Նասիբյան Ժուլետա, Կողբ, 2024; **Հայոց լեզվի բարբառային բառարան, 2008**): Ներքոնշյալ արտահայտությունում ի ցույց է դրված պանրի որակը. «*Էնքան քար ա* (աշնան գտած պանիր), *օր գերկես մեռլի գլխին, գելի, կկայնի* (բանասաց՝ Սարգսյան Ժենյա, Արծվանիստ, 2019)»: Պանիր պատրաստելիս տատիկները շարունակում են երգել մեծերից ավանդված խոսքերը. «*Մար ես գացի, յայլաղ գացի, կաթ ու մածուն ես սարքի ու բերեցի գյուղում ես ջոջ եղով համով պանիր դրի...*» (բանասաց՝ Գրիգորյան Սուսաննա, Վաղաշեն, 2023): Ամենահամեղ կերակրատեսակները վայելելուց հետո էլ, մինչև իսկ մեր օրերում, հատկապես արևմտահայերի հետևորդ մեծահասակները հացկերույթն ավարտում են՝ մի կտոր հաց ու պանիր ուտելով՝ խորհրդանշական արտահայտությամբ. «*Մի հատ էլ (վերջում էլ) բերանս ոսկեջրեմ,*

<sup>15</sup> Կաթնատնտեսությանն առնչվող ժողովրդական հավատալիքները մանրամասն քննարկել ենք այլ աշխատանքում:

<sup>16</sup> Պանրի, առհասարակ կաթի և կաթնամթերքի կիրառությունը ժողովրդական բժշկության մեջ մանրամասն քննարկել ենք այլ աշխատանքում:

<sup>17</sup> Պանրին, առհասարակ կաթնամթերքին առնչվող բանահյուսական յուրօրինակ նմուշներ, ինչպես վերը նշեցինք, մանրամասն քննարկել ենք այլ աշխատանքում: Օրինակ՝ մինչ օրս գործածում են «*օխտը գիրագուց մի մոթալ չի հանրմ(արագ ըլող գործ ա, բայց ջանջալ ա քրքրմ)*» արտահայտությունը (բանասաց՝ Ղարագյոզյան Գոհար, Տավուշ, Նոյեմբերյան, 2025):

*մարգարտաջրեն*» ... (աղձնիքահայ հոր, հորեղբոր և մյուս հարազատների ավանդույթները շարունակող բանասաց՝ Ապրեսյան Անուշ, Երևան, 2025), «*պարգաջրեն*» (բանասաց՝ Կիրակոսյան Ալվինա, Գեղարքունիք, Վարդենիս, 2023), «*երդիկը կալնեն*»<sup>18</sup> (բանասաց՝ Գևորգյան Էլմիրա, Արագածոտն, Դաշտադեմ, 2019):

### ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆԵՐ

19-րդ դ. վերջին, 20-րդ դարասկզբի մամուլի նյութերը վկայում են, որ մասնագետների կողմից քննադատվել է տնային պայմաններում արտադրված պանրի պատրաստման նահապետական ձևը, քանի որ կաթի մեծ քանակությունը կորել է անարդյունավետ, այդ պանիրը որակվել է անճաշակ, անհամ, ենթակա շուտ փչացման (ինչի պատճառով չի արտահանվել), արդյունաբերական արժեք չներկայացնող, շատ սահմանափակ շրջանառության, տեղում գործածելի: Նախապատվությունը տրվել է գործարանային արտադրության պանրին (Ս.Բ., 1889; Հ. Տ. Մ., 1924):

Բանասացների հավաստմամբ՝ խորհրդային տարիներին տանը պանիր պատրաստելու կարիք չի եղել, քանի որ կոլեկտիվ և խորհրդային տնտեսություններում աշխատողներին, որպես աշխօր, նաև պանիր են տվել(բանասաց՝ Սամսոնյան Աիդա, Վարդենուտ, 2023): Պանրի պատրաստման ծավալը տնային պայմաններում մեծ թափ է ստացել հետխորհրդային տարիներին ինչպես տնտեսական ծանր պայմանների պատճառով, այնպես էլ ավանդականը վերականգնելու գիտակցման զարթոնքով ու ոգեշնչումով: Պանրի պատրաստումը ապրուստի միջոց հայթայթելու ճանապարհներից մեկը դարձավ. սկսեցին պատրաստել ոչ միայն ընտանեկան սպառման, այլ նաև վաճառքի և փոխանակման համար: Մեր օրերում ավելացել է առհասարակ *տնականը*, այդ թվում՝ *տնական* պանիրը նախընտրողների բանակը նաև ազգայինը վերականգնելու, կիրառելու ջատագովների շնորհիվ: Պատահական չէ, որ որպես

<sup>18</sup> Այս արտահայտությունը լսելով՝ գիտաժողովին ներկա երաժշտագետ Անահիտ Բաղդասարյանն անկեղծորեն հուզվեց՝ հիշելով, որ իր մշեցի մայրն էր միշտ այդպես ասել:

հարգանքի նշան, հատկապես քաղաքաբնակ հարազատների, հյուրերի *հետ պանիր են դնում* (բանասաց՝ Մխիթարյան Վաղինակ, Կոտայք, Զովաշեն, 2023):

Նույնիսկ նույն տարածաշրջանի տարբեր գյուղերում, ընդհանրություններով հանդերձ, զանազանվում են *գլուխ* պանրի պատրաստման, պահպանման գործընթացները, անունները: Ազգագրական հանդեսում հիշատակվող *լղար պանիր* եզրը, մեր կարծիքով, ոչ թե ժողովրդական արտահայտություն է, այլ Ա. Քալանթարի ռուսերեն հոդվածում կիրառված *тощий* բառի ոչ ճիշտ թարգմանություն:

Ավանդաբար ամենալավ և որակով պանիրը համարվել է զուտ ոչխարի կաթից պատրաստածը: Ըստ դաշտային նյութերի՝ ժողովրդի մեջ վայելած հարգությամբ՝ առաջին տեղում այժի պանիրն է: Մեր օրերում ծավալային առումով գերակշում է կովի կաթից պատրաստած *գլուխ* պանիրը: Առհասարակ անցյալում ընդունված է եղել *գլուխ պանիրը* պատրաստել միայն *երեսը չքաշած*, այսօր նաև՝ *երեսը քաշած* կաթից (հատկապես վաճառքի համար նախատեսված պանիրը): Մեր կարծիքով՝ *անասոված պանիր* արտահայտությունը հենց գտած կաթից պատրաստած պանրի ժողովրդական սրամիտ բնութագրումն է: Որոշ տնտեսուհիներ նույնիսկ վաճառքի համար նախատեսված պանիրը պատրաստում են չգտած կաթից, քանի որ տան պայմաններում պատրաստած յուղի համն ու հոտը *տան ջահեղների* քիմքին հաճելի չէ:

Ժողովրդի մեջ թեև մինչ օրս նկատվում է օգտակար և անհրաժեշտ ավանդույթների նրբությունների պահպանումը, սերնդեսերունդ փոխանցված հմտությունների ու հնարների կիրառումը, այնուամենայնիվ, պանրի պատրաստման գործընթացն օրեցօր հազենում է մշակութային և տեխնոլոգիական նորանոր ձեռքբերումներով. տնտեսուհիների մեծագույն մասն օգտագործում է խանութից գնված *պեպսին* կոչվող մակարոդր, հատուկենտ տնտեսուհիներ են շարունակում *պանիր քցել* տան պայմաններում պատրաստած մակարոդով: Շատերը գերադասում են մակարոդածուն լցնել կաղապարների, ոչ թե կտորից կարած տոպրակների մեջ, ոմանք կաթի ջերմաստիճանը որոշում են ջերմաչափով, ոչ թե մատով կամ ձեռքի ավիով: Փոխվել են պանիրը երկարաժամկետ պահելու

համար նախատեսված տարաները. հնում առավելապես փայտե տակառներ, կավե, այսօր՝ ապակյա, պլաստմասայե ամաններ: Հատուկենտ տնտեսուհիներ, ընդ որում, ընտանիքի սպառման համար նախատեսված պանիրը, շարունակում են պահել շիճուկի, *թալինչքի* կամ թանով պատրաստված աղաջրի մեջ:

Ինչպես ցույց են տալիս դաշտային ուսումնասիրությունները, նկատվում է տնային պայմաններում *գլուխ* պանրի պատրաստման աստիճանաբար վերացման վտանգ. որոշ գյուղերում պանրի այս տեսակը դադարեցրել են պատրաստել 2021 թվականից՝ *կովերի հիվանդության* տարածման պատճառով (բանասաց՝ Մինասյան Ֆրիդա, Արագածոտն, Նորաշեն, 2023):

Բացի այդ, քիչ թե շատ ապահով ընտանիքների տնտեսուհիները նախընտրում են չչարչարվել, այլ պանիր գնել խանութից: Պանրի պատրաստման ավանդույթը շարունակում է պահպանվել հիմնականում այն ընտանիքներում, որոնք գումար վաստակելու, մթերք ձեռք բերելու կարիք ունեն՝ իրենց արտադրանքը վաճառելով, փոխանակելով կամ առաջնորդվում են (հատկապես տղամարդիկ) *իմ մոր (իմ կնոջ) պատրաստածն ուրիշ է, տնականն ուրիշ է* սկզբունքով:

Պանրի մասին ժողովրդական որոշ հավատալիքներ ու պատկերացումներ, որոնք արտացոլված են նաև բանահյուսական նմուշներում, պահպանվել են մինչ օրս:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Բարզեն վարդ. (1900)**, Կաթնեղեն, Բիւրակն, Կ. Պոլիս, N 27, հուլիսի 4, էջ 408-410:
2. **Բազեյան Կ., Աղանյան Գ. (2022)**, Շիրակի պանրագործական մշակույթը, ՀՀ ԳԱԱ ՇՀՀ կենտրոնի «Գիտական աշխատություններ», հ. 25: Գյումրի, էջ 5-15:
3. **Բենսէ (1899)**, Բուլանըխ կամ Հարք գաւառ, Ազգագրական հանդէս, գիրք 9, Թիֆլիս, էջ 7-108:

4. **Գասպար Յ. (1889)**, Գիւղատնտեսութիւնը հայ գյուղերում.  
Կաթնատնտեսութեան մասին, Նոր-Ղար, Թիֆլիս, N 206, դեկտեմբերի 13, էջ 2-3:
5. **Զարաֆեան Լ. (1910)**, «Զանախ» պանիր, Գիւղատնտես, Թիֆլիս, N 1, 2, հունվարի 10, 17, էջ 8-9, 20-21:
6. **Հայոց լեզվի բարբառային բառարան (2001, 2004, 2008)**, հ. 1, հ. 3, հ. 5, ՀՀ գիտությունների ազգային ակադեմիա, Հ. Աճառյանի անվան լեզվի ինստիտուտ, Երևան, ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատ.:
7. **Հ. Տ. Մ. (1924)**, Պանրագործությունը Հայաստանում, Նորք գրական, գիտական յեվ քաղաքական հանդես, 4, Երևան, էջ 259-268:
8. **Ս. Բ. (1889)**, Կաթնատնտեսութիւնը Նոր-Բայազետի գաւառում, Մշակ, Թիֆլիս, N 20, փետրվարի 18, էջ 2:
9. **Քալանթար Ա. (1898)**, Կաթնային արդյունքներ, Ազգագրական հանդես, գիրք Դ, Թիֆլիս, էջ 276-292:
10. **Питровский Б. (1970)**, Кармир Блур, Ленинград, "Аврора".
11. **Калантар А. (1890)**, Состояние скотоводства на Кавказе, Материалы для устройства казенных летних и зимних пастбищ и для изучения скотоводства на Кавказе, т. II, ч. 2-ая, с. 1-72.

#### REFERENCES

1. **Babgen vard. (1900)**, Kat'neghen /Dairy Products/, Biwrakn, K. Polis, N 27, July 4, 408-410 pp.
2. **Bazeyan K., Aghanyan G.(2022)**, Shiraki panragortsakan mshakujtë / The Cheese-Making Culture of Shirak Region/, Shirak Centre of Armenological Studies NAS RA, Scientific Works, Vol 25, Gyumri, 5-15 pp.
3. **Bense (1900)**, Bulankh kam Hark' gavar /Bulankh or Hark' Region/, Ethnographic Journal, book Z, Tiflis, 7-108 pp.

4. **Gaspar H.(1889)**, Gyughatntesut‘yuně hay gjuherum. Kat‘natntesut‘yan masin /Agriculture in Armenian Villages: About Dairying/, Nor-Dar, Tiflis, N 206, December 13, 2-3 pp.
5. **Zarafean L. (1910)**, “Ch‘anakh” panir /Cheese “Chanakh”/, Giwghatntes, Tiflis, N 1, 2, January 10,17, 8-9, 20-21 pp.
6. **Hayots‘ lezvi barbarayin bararan /Dictionary of Armenian Dialectal Words/ (2001, 2004, 2008)**, vol.1, vol.3, vol. 5, NAS RA, Institute of Language after H. Acharian, Yerevan, Publishing House "Gitutyun" of the National Academy of Sciences of the Republic of Armenia.
7. **H. T. M. (1924)**, Panragortsut‘yuně Hayastanum /Cheesemaking in Armenia/, Literary, Scientific and Political Journal Nork, 4, Yerevan, 259-268 pp.
8. **S.B. (1889)**, Kat‘natntesut‘yuně Nor-Bayazēti gavarum/ Dairying in Nor-Bayazēt Region/, Tiflis, “Mshak”, N 20, February 18, p. 2.
9. **Piotrovskij B. (1970)**, Karmir Blur /Karmir Blur/, Leningrad, Avror, 88 pp.
10. **Kalantar A. (1898)**, Kat‘nayin ardyunk‘ner/Dairy Products/, Ethnographic Journal, D, Tiflis, 276-292 pp. (in Armenian).
11. **Kalantar A. (1890)**, Sostojanije skotovodstva na Kavkazje /The State of Cattle Breeding in the Caucasus/, Materials for the Arrangement of State Summer and Winter Pastures and for the Study of Cattle Breeding in the Caucasus, vol. II, part 2, 1-72 pp.

Hasmik Harutyunyan

### Traditional Skills in *Glukh* Cheese-Making and Preservation Among Armenians

#### Conclusion

*Key words and expressions: cheese, making, storage, skill, field ethnographic materials, beliefs, folklore samples.*

Even in different villages of the same region *ordinary* cheese is known by different names, nuances of preparation and storage. It was made from the milk of sheep, goat, cow, and buffalo. Sometimes the milk of different animals (for example, sheep and goat) was mixed to make a special type of cheese, but most often, even today, for economic purposes. Traditionally, the best and highest quality cheese was considered to be made from sheep's milk. Field materials testify, that cheese made from goat's milk ranks first according to its prestige among the people. Nowadays, cheese made from cow's milk dominates in terms of production volume. In the past, it was customary to make *ordinary* cheese only from whole, full-cream milk. Nowadays, some housewives even cheese on sale make from full-cream milk, because the taste and smell of homemade butter is not pleasing to the palates of the young men in the house. Most housewives today use a store-bought ferment called *pepsin*. To obtain of good quality cheese, the freshness of the milk, the correct temperature, the amount of ferment, the duration of curdling, etc. are important. The curdled mass is processed by hands, poured into a bag or mould, and turned periodically, coating different sides with salt. To make the cheese taste unique, preferred herbs or greens are added. For long-term use, nowadays cheese is mainly stored in different containers full of brine.

Асмик Арутюнян

**Народные навыки изготовления и хранения сыра *глух* среди армян**

**Заключение**

***Ключевые слова и выражения:*** сыр, изготовление, хранение, навык, полевые этнографические материалы, верования, фольклорные материалы.

Даже в разных селах одного региона *обыкновенный, кусковой* сыр известен под разными названиями, нюансами изготовления и хранения. Изготавливали из молока овец, коз, коров и буйволов, иногда молоко разных животных (например,

овечьё и козьё)смешивали для приготовления особого вида сыра, но чаще всего, даже сегодня, в экономических целях. Самым лучшим и качественным традиционно считался сыр, приготовленный именно из одного овечьёго молока. Полевые материалы свидетельствуют, что по престижности в народе первое место занимает сыр из козьёго молока. В наши дни по объёму приготовления преобладает сыр из коровьёго молока. Раньше было принято приготовить *обыкновенный* сыр только из цельного, жирного молока. Некоторые хозяйки, в наши дни тоже, даже сыр на продажу изготавливают из цельного, жирного молока, поскольку вкус и запах домашнего масла не по вкусу молодым. Большинство хозяек использует покупную закваску под названием *пепсин*. Для получения качественного сыра важны свежесть молока, правильная температура, количество закваски, продолжительность свертывания и т.д. Сквашенную массу обрабатывают руками, переливают в мешочек или форму и периодически переворачивают, посыпая солью со всех сторон. Для придания особого запаха и вкуса в сыр добавляют нарезанный зелень, травы. Для длительного использования сыр в основном хранят в разных тарах с рассолом.

**Հասմիկ Հարությունյան** - Երևանի պետական համալսարան, դոցենտ, պատմական գիտությունների թեկնածու: Գիտական հետաքրքրությունները՝ ազգագրության տեսական հիմնախնդիրներ, Կովկասի ժողովուրդների ազգագրություն: Համահեղինակ է 1 գրքի, հեղինակ՝ 31 հոդվածի ORCID:0009-0003-3736-8511; [h.harutyunyan@ysu.am](mailto:h.harutyunyan@ysu.am)

**Асмик Арутюнян** - Ереванский государственный университет, доцент, кандидат исторических наук. Научные интересы: теоретические проблемы этнографии, этнография народов Кавказа, Соавтор 1 книги, автор 31 статей. ORCID:0009-0003-3736-8511; [h.harutyunyan@ysu.am](mailto:h.harutyunyan@ysu.am)

**Hasmik Harutyunyan** - Yerevan State University, Associate Professor, Doctor of Philosophy Scientific Interests: Ethnography of the Caucasus, Theoretical Problems of

Ethnography. Co-author of 1 book, author of 31 articles. ORCID:0009-0003-3736-8511;  
[h.harutyunyan@ysu.am](mailto:h.harutyunyan@ysu.am)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 28.09.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 15.10.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

ՀՈԳԵԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԵՐԻ ԵՂԻԱԶԱՐՅԱՆ

ԵՐԻՏԱՍԱՐԴ ՀԱՅ ԸՆՏԱՆԻՔՆԵՐՈՒՄ ԱՄՈՒՍԻՆՆԵՐԻ ՍՈՑԻԱԼ-  
 ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՐՄԱՐՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ  
 ՄՈՂԵԼԻ ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄԸ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.195

**ԱՍՓՈՓՈՒՄ**

Երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում բախումների ուսումնասիրման հիմնախնդիրը արդիական է եղել բոլոր ժամանակներում: Այդպիսի ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում բախումների հիմնախնդրի հետ կապված՝ հատկապես լայն է հոգեբանական գիտության կողմից ուսումնասիրվող խնդիրների համապատկերը: Օբյեկտիվ գործոններ են համարվում նյութական և տնտեսական պայմանները, ընտանիքի կառուցվածքային առանձնահատկությունները, իսկ սուբյեկտիվ են այն անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնց միջոցով էլ երիտասարդ ամուսիններն ընտրում են հակազդմանը պատասխանելու համապատասխան եղանակներ: Հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ բախումների զարգացման պարբերականությունը պայմանավորված է բախվող կողմի անձնային առանձնահատկություններով, անձնային գործոնների արտահայտվածության բարձր կամ ցածր մակարդակով: Որպես կանոն, բախումնային փոխազդեցության զարգացմանն ու հաղթահարմանն ուղղված մյուս բոլոր գործոնները միջնորդավորվում են անձնային գործոններով:

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. երիտասարդ հայ ընտանիք, հետազոտություն, փորձարկում, բախում, բախումնային իրադրություն, խնդրահարույց իրավիճակ, ընտրանք, մեթոդիկա, ամուսիններ,*

*համատեղելիություն, ներդաշնակություն, սոցիալ-հոգեբանական հարմարում, ընտանեկան արժեքներ, համակարգ, արդյունք, մոդել:*

### **ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Նոր ձևավորվող երիտասարդ հայ ընտանիքներում ներընտանեկան և միջանձնային հարաբերությունների ավանդական բանաձևերի, ամուսնական-ընտանեկան դիրքորոշումների և արժեքների, սեռադերային և տարաբնույթ կարծրատիպերի փոփոխությունները դժվարություններ են առաջացրել երիտասարդ ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում, որի ուսումնասիրման հիմնախնդիրը արդիական է եղել բոլոր ժամանակներում: Ուստի բախումների սահմանման փորձերը բազմաթիվ են և վերջինիս սահմանումների, տեսակների, ձևերի ու բովանդակության բազմազանությունը այն դարձնում է ամենատարբեր բնագավառների ուսումնասիրման առարկա: Մասնագետները փաստում են, որ եթե երիտասարդ հայ ընտանիքներում հաշվի առնվեն ամուսինների միջև սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունները, ապա առավել արդյունավետ կհաղթահարվեն առաջացող ճգնաժամային փուլերը, որի արդյունքում կկայունանան նրանց ներընտանեկան հարաբերությունները և ընտանիքի մոդելն առավել ամբողջական կլինի:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Գիտության մեջ առկա են տարբեր մոտեցումներ հասարակական, ներընտանեկան ճգնաժամերի ուսումնասիրման ուղղությամբ: Մոտեցումներից մեկի համաձայն հասարակական, ընտանեկան ընդվզումների պատճառականությունը, դրսևորումների ձևերը ուսումնասիրվում, վերլուծվում են անձնային վարքի մեթոդաբանության համատեքստում: Այստեղ որպես մեթոդաբանական հիմք ընդունվում են սոցիալական հոգեբանության մեջ առկա վարքաբանական տեսությունները, սոցիալ-հոգեբանական գործոնները, անհատի հոգեբանության առանձնահատկությունները:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Երիտասարդ հայ ընտանիքներում ներընտանեկան և միջանձնային հարաբերությունների ավանդական մոդելի փոխակերպումը, ամուսնական-ընտանեկան դիրքորոշումների և արժեքների, սեռային դերերի և կարծրատիպերի փոփոխությունները զգալի դժվարություններ են առաջացրել երիտասարդ ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում: Գաղտնիք չէ, որ նորաստեղծ ընտանիքներում հարմարման արդյունավետությունը մեծապես կախված է այդ գործընթացի որոշակի առանձնահատկություններից, որոնց հաշվառմամբ ապահովվում է նաև ընտանեկան կյանքի անցնում ընթացքն ու կանխարգելվում են ամուսնալուծությունները: Մեր հետազոտության նպատակն է երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունների բացահայտումն ու մոդելավորումը:

Հետազոտության արդյունքներով հիմնավորվել է երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման մեր կողմից բացահայտված և մոդելավորված առանձնահատկությունների արդյունավետությունը: Ուստի առաջադիր գիտական վարկածը, որ եթե երիտասարդ հայ ընտանիքներում հաշվի առնվեն ամուսինների միջև սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկությունները, ապա՝

- առավել արդյունավետ կհաղթահարվեն առաջացող ճգնաժամային փուլերը,
- կկայունանան նրանց ներընտանեկան հարաբերությունները,
- կնվազի ամուսնության վաղ շրջանում ամուսնալուծությունների քանակը, կարող ենք համարել մասամբ հաստատված:

Հայտնի իրողություն է, որ եթե տեսությունը հանդիսանում է ճանաչման գործընթացի ընդհանրացված և համակարգված արդյունք, ապա մեթոդաբանությունը որոշում է այդ արդյունքի ձևը բերման հավաստի միջոցները: Կիսում ենք Ի.Պ.Պավլովի այն դրույթը, որ «մեթոդը ամենաառաջնայինն ու ամենահիմնականն է»: Մեթոդից և գործունեության միջոցներից է կախված հետազոտության ողջ լրջությունը (Загрина Н., 2012):

Ընդհանուր առմամբ երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման առանձնահատկություններից յուրաքանչյուրի

գիտական վերլուծությունը կարելի է դիտարկել որպես տրամաբանորեն իրար հաջորդող մեթոդաբանական, տեսական, տեխնոլոգիական և կազմակերպչական ընթացակարգերի համակարգ: Այստեղ միմյանց հետ փոխկապակցվածությունը պայմանավորված է ուսումնասիրվող երևույթի վերաբերյալ այնպիսի հավաստի տվյալների ձեռք բերմամբ, որոնք արդյունավետ կկիրառվեն երիտասարդ ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում:

Հոգեբանները փաստում են, որ երիտասարդ ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման արդյունավետությամբ ապահովվում է ընտանեկան երջանկությունը, հոգեկան առողջությունն ու խաղաղ համակեցությունը: Սրան նպաստում է, մեր կողմից առանձնացված առաջին առանձնահատկությունը՝ կառուցողական և ապակառուցողական գործոնները, որտեղ, որպես գերակա գործոն, դիտարկել ենք ընտանեկան կյանքով բավարարվածությունը կամ անբավարարվածությունը:

Վ.Ա.Սիսենկոն գրում է. «Անձի հենքային պահանջումները չբավարարելը խաթարում է հոգեկան հավասարակշռությունն ու կայունությունը՝ առաջացնելով անհարմարավետության և անբավարարվածության զգացում»: Նա այն համոզմանն է, որ ընտանիքի կայունության մակարդակը չափվում է երիտասարդ ամուսինների բավարարվածության աստիճանով, իսկ անկայունության մակարդակը բախումնայնությամբ (**Сысенко В., 1981**):

Ի.Յու. Պոլյակովն իր հերթին մոդելավորել է երիտասարդ ընտանիքներում կանանց և տղամարդկանց միջև սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում դրսևորվող կառուցողական հարաբերությունները: Հեղինակն առանձնացրել է յոթ հաջորդական քայլ, որոնցից չորսը նպաստում են զույգերի միավորմանը, իսկ երեքն ամրապնդում են ամուսնական հարաբերությունները և ապահովում այդ հարաբերությունների շարժընթաց զարգացումը: Այդ քայլերն են՝

- ֆիզիկական ընկալումը,
- հուզազգացմունքային հրապուրանքը,
- մենթալ նույնականացումը,
- հասարակական հասունացումը,

- կենցաղային հարմարումը,
- հեռանկարների համահունչ կառուցումը (**Поляков И., 2006**):

Բազմաթիվ հոգեբաններ այն կարծիքին են, որ երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացի արդյունավետությունն առավելապես կախված է կանանց բավարարվածության մակարդակից, քանի որ կանանց բավարարվածության ցուցանիշները, որպես կանոն զիջում են տղամարդկանց շրջանում գրանցվող ցուցանիշներին: Երիտասարդ հայ ընտանիքների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում առաջացող բախումների ուսումնասիրումն ու հետազոտումը հանդիսանում է նրանց կանխարգելման և հաղթահարման անհրաժեշտ նախապայման, ուստի և հետազոտության ընթացքում իրականացրել ենք բախումների համակարգային-իրադրային վերլուծություն: Առանձնացվում են այս հասկացության ուսումնասիրման երեք հիմնական մոտեցումներ: Առաջին մոտեցման ներկայացուցիչները իրադրություն հասկացությունը դիտարկում են որպես օբյեկտիվ աշխարհի մի հատված, որի պայմաններում և ազդեցության ներքո մարդն իրականացնում է որոշակի գործունեություն, ինքնիրացվում և ինքնադրսևորվում է: Երկրորդ մոտեցման ներկայացուցիչները գտնում են, որ իրադրության կառուցվածքում հիմնական բաղադրիչը անձի սուբյեկտիվ կերպարը կամ իրավիճակի յուրահատուկ բնույթն է, որտեղ մարդը ոչ թե արտացոլում է կեցությունը, այլ ստեղծում է այն իր գիտակցության մեջ: Երրորդ մոտեցման շրջանակներում իրադրությունը ընկալվում է որպես օբյեկտիվի և սուբյեկտիվի փոխհարաբերվող և փոխներգործող ամբողջություն:

Բախումնային իրադրությունը իրադրության որոշակի տեսակ է, որը կարելի է դասել դժվար իրավիճակների շարքին: Հետազոտության իրադրային մեթոդի էությունը իրադրության՝ որպես հետազոտվող երևույթի համակարգային և տրամաբանական վերլուծությունն է, որի միավորը իրենից ներկայացնում է նվազագույն, անբաժանելի գոյացություն, որը հանդիսանում է ամբողջի մի մասը և կրում է ամբողջի բնորոշ հատկությունները (**Романова Е., Горохова М., 2004**):

Բախման վերլուծության միավորը միշտ համակարգված է: Հանդես գալով որպես ամբողջական հասկացություն, այն թույլ է տալիս բախումնային հակազդեցությունը առավել մանրամասն և հստակ հետազոտել: Իրադրային մեթոդի կիրառումը երիտասարդ հայ ընտանիքներում հարմարման գործընթացում առաջացող բախումների ուսումնասիրումն այնպիսի միավորի միջոցով, ինչպիսին է բախումնային իրադրությունը, ենթադրում է՝ մասնակից յուրաքանչյուր գլխավոր և երկրորդական անդամների հստակեցում, փոխգործունեության տարածական սահմանների ուրվագծում, բախման զարգացման հենքերի առանձնացում: Այլ կերպ ասած, բախումնային իրադրությունը բախման ամենափոքրածավալ ամբողջական ու անբաժանելի մասն է, որին բնորոշ են բախման բոլոր հատկանիշները: Իրադրային վերլուծությունը թույլ է տալիս ուսումնասիրել բախման բնույթը, ոչ թե ընհանրացված, այլ բախումնային իրավիճակում հայտնված անձանց և ինքնադրսևորման վերաբերյալ կուտակված տեղեկությունների համակարգման հիման վրա: Բախումնային իրադրության կառուցվածքային սահմանները հստակեցվում են նրա հիմնական և երկրորդական անդամների կազմով: Իրադրության կարևոր բաղադրիչ է հանդիսանում միջավայրը և օբյեկտիվ իրավիճակը, որի պայմաններում և ազդեցության ներքո զարգանում է բախումը: Բախման օբյեկտը և նրա կառուցվածքային տարրերի համակարգում առկա գործառության փոխազդեցությունը ևս ընդգրկվում են իրադրության շրջանակներում: Բախումնային իրադրության ժամանակային սահմանները որոշվում են այն հատվածով, որի ընթացքում բախման օբյեկտի, նրա հիմնական մասնակիցների ու վերջիններիս փոխներգործունեության մեջ որակական փոփոխություններ չեն արձանագրվում: Բախումը կարող է բաղկացած լինել ինչպես մեկ, այնպես էլ մի քանի, հաջորդական բախումնային իրադրություններից (Скугаревская М., 2002):

Բախումնային իրադրությունները վերլուծվում են հետադարձ և անմիջական կերպով: Հետադարձ վերլուծությունը իրականացվում է բախման մասնակիցների հետ զրուցելու միջոցով: Բախման իրադրային վերլուծության անմիջական

հետազոտությունը իրականացվում է հենց իրադրությունների զարգացման ընթացքում:

Իրադրային վերլուծություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ է կազմել հատուկ ձևանմուշ, որում արտացոլվում են բախման հիմնական բնութագրիչները: Այն իր մեջ ներառում է հարցերի այնպիսի խմբեր, ինչպիսիք են՝ բախման ժամանակահատվածը, վայրը, բախվող կողմերի՝ ամուսինների առանձնահատկությունները, բախման առաջացման նախապայմանները, պատճառը, առիթն ու պայմանները, հակադիր կողմերի հարաբերությունները նախքան բախումը, ընթացքում և հետո, երրորդ կողմի ներգրավվածության աստիճանը, բախման հետևանքների հաղթահարման ընթացքը, արդյունքն ու հանգուցալուծումը: Հեղինակները հավաստում են, որ այս մեթոդի կիրառումը հնարավորություն է տալիս ստանալ շատ հավաստի տվյալներ, բացի այդ վերջինիս կիրառումը հատկապես նպատակահարմար է այնպիսի ընտանիքներում, որտեղ տիրում է լարված մթնոլորտ (մասնավորապես, ուղղահայաց՝ «ամուսին-կին» բախումների դեպքում) (**Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г., 2002**): Երիտասարդ հայ ընտանիքների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում առաջացող բախումներին, նրանց զարգացմանը, միջանձնային հարաբերությունների բնույթին իրազեկվելու, վերջիններիս վերաբերյալ խոր ու հավաստի տվյալներ ձեռք բերելու և համապատասխան կանխարգելիչ միջոցներ ձեռնարկելու համար կիրառվել է Ա.Անցուպովի առաջարկած մոդուլային սոցիոփորձարկումը: ԱՄՄ-ն նախատեսված է փոխհարաբերությունների և միջանձնային բախումների համալիր վերլուծության համար: Այն ունի մոդուլային (հատվածային) կառուցվածք, բաղկացած է երկու հիմնարար և միմյանց լրացնող սանդղակներից: Առաջին երկու հենքային հատվածները թույլ են տալիս գնահատել հակադիր կողմերից յուրաքանչյուրի կողմից դրսևորվող վերաբերմունքը: Առաջին երկու հարցերին տրված պատասխանների համադրումը հնարավորություն է տալիս վեր հանել իրական, բախումնային փոխհարաբերությունները (**Pines A., 2002**):

Այս երկու հենքային հատվածները հնարավորություն են տալիս գնահատել բախման այնպիսի բնութագրիչներ, ինչպիսիք են ինտենսիվությունն ու սրությունը: Այլ լրացուցիչ հատվածները կիրառվում են՝ ելնելով ուսումնասիրության նպատակներից: Նրանք հնարավորություն են ընձեռում գնահատել կողմերից յուրաքանչյուրի անձնային և բարոյական բնութագրիչները, զուգընկերոջը օգնելու նրա պատրաստակամությունը, սեփական և ընդհանուր ձեռքբերումների հանդեպ նրա ձգտումները և այլ առանձնահատկություններ: Մոդուլային (հատվածային) փորձարկման հիմնական արժանիքները պայմանավորված են հետևյալ առանձնահատկություններով.

- Երկարատև ժամանակահատվածում գնահատվում է բախվող կողմերի իրական փոխհարաբերությունները, ինչը բարձրացնում է գործընթացի օբյեկտիվությունը:
- Հաշվի են առնվում առկա բոլոր փոխհարաբերությունները:
- Բարձրացվում և հստակեցվում է գնահատման չափանիշը՝ սահմանելով այն «10 միավոր» թվային արժեքով:
- Պահպանելով գաղտնիության սկզբունքը՝ բարձրանում է պատասխանների անաչառությունն ու ճշմարտացիությունը:
- Բացահայտվում են ոչ միայն բախումները, այլև միջանձնային փոխհարաբերությունների բնույթը, որոշվում է առաջնորդը:
- Փոխհարաբերություններն ու բախումները գնահատվում են քանակապես, ինչը հնարավորություն է տալիս չափաբերել տվյալները:
- Հավաքվում է բազմակողմանի տեղեկատվություն, որը նպաստում է ոչ միայն բախումների ախտորոշմանը, այլև վերջիններիս ծագման հիմնական պատճառների բացահայտմանը (**Скугаревская М., 2002**):

Հատվածային փորձարկման հիմնական սահմանափակումն այն է, որ վերջինս ուղղված է բացառապես փոխհարաբերությունների և բախումների ախտորոշմանը: Այս մեթոդի կիրառմը թույլ է տալիս հավաքել լայնածավալ տեղեկություններ, որոնք, մշակվելով մի քանի ուղղություններով, բացահայտվում է բախումնային և նախաբախումնային իրավիճակների բացարձակ և հարաբերական

թիվը: Բախումնային են համարվում այն հարցվողները, որոնք գտնվում են իրական բախումնային իրավիճակում, երբ ամուսինները հակադարձ գործողություններ են կատարում՝ միմյանց հանդեպ միաժամանակ ունենալով բացասական հույզեր: Իսկ եթե նրանք նաև բացասաբար են վերաբերվում, ապա դա վկայում է այդ հարաբերություններում ոչ միայն բախման, այլև նախաբախումնային իրադրության մասին: Նման փոխհարաբերությունները դասակարգվում են չորս մակարդակներով՝

ա) ամուսնու վերաբերմունքը կնոջ նկատմամբ,

բ) վերաբերմունքի դրսևորումը զուգընկերոջ նկատմամբ,

գ) զուգընկերոջ արձագանքը վերաբերմունքին ընդհանրապես,

դ) զուգընկերոջ հակադարձումը դրսևորված վերաբերմունքին մասնավորապես:

Իրավիճակն ընտանիքում կարելի է բախումնային համարել, եթե չորս մակարդակներում էլ դրսևորվող վերաբերմունքները բացասական են (Шмигель Н., 2011):

#### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում բախումների ուսումնասիրման հիմնախնդիրը արդիական է եղել բոլոր ժամանակներում: Ուստի բախումների սահմանման փորձերը բազմաթիվ են և վերջինիս սահմանումների, տեսակների, ձևերի ու բովանդակության բազմազանությունը այն դարձնում է ամենատարբեր բնագավառների ուսումնասիրման առարկա: Երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում բախումների հիմնախնդրի հետ կապված՝ հատկապես լայն է հոգեբանական գիտության կողմից ուսումնասիրվող խնդիրների համապատկերը: Մեր հասարակարգում կատարվող գլոբալ փոփոխությունները հրատապ են դարձնում բախումնային կամ խնդրահարույց իրադրություններում երիտասարդ ամուսինների վարքի հիմնախնդիրը: Նմանատիպ վարքի համարժեքությունը և բախումնային իրադրության հաղթահարումը հիմնականում կախված է այդ իրադրության հնարավոր պատճառների գիտակցումից և վերջինիս

հաղթահարման նպատակային ու արդյունավետ միջոցների կիրառումից: Երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում միջանձնային բախումների հիմնախնդիրը անդրադառնում է կենսագործունեության ամենատարբեր ոլորտներին, ուր առաջնային է համարվում ընտանիքի ներսում առկա փոխհարաբերությունների ուսումնասիրման, նրանց կարգավորման, դրսևորվող բախումների ապակառուցողական զարգացման կանխումը: Երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում միջանձնային բախումները դիտարկվում են որպես փոխներգործության ընթացքում ծագած հակասությունների ու հակազդեցությունների բացահայտման ու հաղթահարման նախապայման: Այս գործընթացում բախումների առաջացմանը նպաստում են այնպիսի կարևոր գործոններ, ինչպիսիք են՝ ընտանիքի յուրատիպությունը, միջանձնային փոխհարաբերությունների բնույթը, ամուսինների անձնային որակները: Ընդհանրացնելով կարող ենք առանձնացնել երիտասարդ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում բախումների ծագմանը նպաստող սուբյեկտիվ և օբյեկտիվ բնույթի պայմաններ, դրդապատճառներ և վարքային դրսևորումներ: Օբյեկտիվ գործոններ են նյութական և տնտեսական պայմանները, ընտանիքի կառուցվածքային առանձնահատկությունները, իսկ սուբյեկտիվ են այն անհատական հոգեբանական առանձնահատկությունները, որոնց միջոցով էլ երիտասարդ ամուսինները ընտրում են հակազդմանը պատասխանելու համապատասխան եղանակներ: Հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ բախումների զարգացման պարբերականությունը պայամանավորված է բախվող կողմի անձնային առանձնահատկություններով, անձնային գործոնների արտահայտվածության բարձր կամ ցածր մակարդակներով: Որպես կանոն, բախումնային փոխազդեցության զարգացմանն ու հաղթահարմանն ուղղված մյուս բոլոր գործոնները միջնորդավորվում են անձնային գործոններով: Հետազոտության արդյունքները թույլ են տալիս փաստել, որ երիտասարդ հայ ընտանիքներում

ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում դրսևորվող բախումները լինում են մասնավորապես «ուղղահայաց» և «հորիզոնական»:

Հետազոտության արդյունքների վերլուծությունը հավաստում է նշանակալի համահարաբերակցական կապը բարձր բախումայնության և հուզական այրման միջև: Հուզական այրման հետևանքով դրսևորվող այնպիսի վարքային արձագանքներ, ինչպիսիք են՝ մի կողմից՝ ամուսնական պարտականությունների կատարման գործընթացում թերացումը, անպատասխանատվության զգացումը, զգացմունքայնության անկումը, մյուս կողմից՝ այս ամենն ուղեկցող բարձր տագնապայնությունն ու լարվածությունը, անհամարժեք հուզական ընտրողական հակազդումները, հոգեսոմատիկ խանգարումները զգալիորեն նվազեցնում են երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման արդյունավետությունը և հանգեցնում բախումների առաջացմանն ու զարգացմանը: Հետազոտության արդյունքները վկայում են բախումնակայունության, որպես միջանձնային բախումների հաղթահարման, ինչպես նաև դրանց առաջացման կանխարգելման անհրաժեշտ պայմանի ձևավորվածության առկայությունը երիտասարդ ամուսինների մոտ: Ցածր բախումնակայունությունը ևս անխուսափելիորեն հանգեցնում է երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման արդյունավետության կտրուկ նվազմանն ու ներընտանեկան դերերի աղավաղմանը: Երիտասարդ հայ ընտանիքներում ամուսինների սոցիալ-հոգեբանական հարմարման գործընթացում, նրանց միջև առաջացող բախումների տեսակների, դրսևորման առանձնահատկությունների, վերջիններիս առաջացմանն ու զարգացմանը նպաստող գործոնների, ինչպես նաև դրանց հաղթահարման ուղիների վերաբերյալ տեղեկությունների տրամադրումն ու հմտությունների ձևավորումը հնարավոր է դարձնում բախումների նվազեցումը, դրանց կառուցողական ուղղորդումը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Загрина Н. (2012)**, Вклад академика И.П. Павлова в психологическую науку [Электронный ресурс], Медицинская психология в России: электронный научный журнал, N 6 (17). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг]:
2. **Поляков И. (2006)**, Искусство быть вместе: Мужчина и женщина: Искусство взаимоотношений: Искусство быть родителем. И.Ю.Поляков, А.Ю. Меньшова, О.И.Понова; Международная научная школа универсологии, Москва, “Амирта-Русь”.
3. **Романова Е., Горохова М. (2004)**, Личность и эмоциональное выгорание, Вестник практической психологии, №1, с. 18 -23.
4. **Скугаревская М. (2002)**, Синдром эмоционального выгорания, Медицинские новости, №7, с. 3-9.
5. **Сысенко В. (1981)**, Устойчивость брака. Проблемы, факторы, условия, Москва, “Финансы и статистика”.
6. **Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. (2002)**, Социально-психологическая диагностика развития личности малых групп, Москва, с. 162-163.
7. **Шмигель Н. (2011)**, Саморегуляция - искусство управления собой, Журнал “РиТМ. Психология для всех”, № 11, с. 10 – 12.
8. **Pines A. (2002)**, Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective, Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 2, “Carfax” Publishing, p. 120-139.

#### REFERENCES

1. **Zagrina N. (2012)**, Vklad akademika I.P. Pavlova v psikhologicheskuyu nauku /The contribution of Academician I.P. Pavlov to psychological science/ [Electronic resource], Medical Psychology in Russia: electronic scientific journal, N 6 (17).
2. **Polyakov I. (2006)**, Iskusstvo byt' vmeste: Muzhchina i zhenshchina: Iskusstvo vzaimootnosheniy: Iskusstvo byt' roditelem /The Art of Being Together: Man and Woman: The Art of Relationships, The Art of Being a Parent/. I.Yu. Polyakov,

- A.Yu. Menshova, O.I. Ponomova; International Scientific School of Universology, Moscow, “Amirta-Rus”.
3. **Romanova E., Gorokhova M. (2004)**, Lichnost' i emotsional'noye vygoraniye /Personality and emotional burnout/, Bulletin of practical psychology, No. 1, pp. 18-23.
  4. **Skugarevskaya M. (2002)**, Sindrom emotsional'nogo vygoraniya /Emotional burnout syndrome/, Medical news, No. 7, pp. 3-9.
  5. **Sysenko V. (1981)**, Ustoychivost' braka. Problemy, faktory, usloviya /Stability of marriage. Problems, factors, conditions/, Moscow, “Finance and statistics”.
  6. **Fetiskin N., Kozlov V., Manuilov G. (2002)**, Social and psychological diagnostics of personality development in small groups, Moscow, pp. 162-163.
  7. **Shmigel N. (2011)**, Samoregulyatsiya-iskusstvo upravleniya soboy /Self-regulation - the art of self-management/, Journal “Rhythm. Psychology for Everyone”, No. 11, pp. 10 – 12.
  8. **Pines A. (2002)**, Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective, Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 2, “Carfax” Publishing, p. 120-139.

**Мери Егиазарян**

**Обоснование эффективности модели особенностей социально-психологической адаптации супругов в молодых армянских семьях**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения: молодая армянская семья, эксперимент, конфликт, конфликтная ситуация, проблемная ситуация, выборка, методика супруги, совместимость, гармония, социально-психологическая адаптация, семейные ценности, система, исследование, результат, модель.*

В рамках нашего исследования экспериментально обоснована эффективность модели особенностей социально-психологической адаптации молодых армянских семей. Отмечена сложность однозначного определения уровня совместимости

молодых супругов и классификации особенностей их социально-психологической адаптации исходя из внешних характеристик, так как жизнь молодой армянской семьи во многом зависит от особенностей и условий развития общества в целом. Конфликты и конфликтные ситуации, уровень конфликтности супругов и готовности их положительного разрешения, являются основой эффективности воздействия модели особенностей социально-психологической адаптации молодых армянских семей.

Meri Egiazaryan

**Substitution of the effectiveness of the specific features of the socio-psychological adjustment model of spouses in young armenian families**

**Conclusion**

*Key words and expressions:* young Armenian family, sample, research, experiment, conflict, conflict situation, problematic situation, sample, methodology, spouses, compatibility, harmony, special-psychological adaptation, family values, system, research, result, model.

In the framework of our study, the effectiveness of the model of the features of social and psychological adaptation of young Armenian families is experimentally substantiated.

The complexity of the unambiguous determination of the level of compatibility of young spouses and the classification of the features of their social and psychological adaptation based on external characteristics is noted, since the life of a young Armenian family largely depends on the characteristics and conditions of development of society as a whole. Conflicts and conflict situations, the level of conflict between spouses and the readiness for their positive resolution are the basis for the effectiveness of the impact of the model of the features of social and psychological adaptation of young Armenian families.

**Մերի Եղիազարյան** - Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Կիրառական հոգեբանության ամբիոնի հայցորդ, [meriegiazaryan@gmail.com](mailto:meriegiazaryan@gmail.com)

**Мери Егиазарян**- Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Соискатель кафедры прикладной психологии. [meriegiazaryan@gmail.com](mailto:meriegiazaryan@gmail.com)

**Meri Egiazaryan**- Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Applicant of Chair of Applied Psychology. [meriegiazaryan@gmail.com](mailto:meriegiazaryan@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 08.10.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 25.10.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ*

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆ

МАРИАМ ИСПИРЯН

СОСТОЯНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НЕФОРМАЛЬНОГО И  
ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.196

## АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются тенденции организации образовательного процесса на принципах формальной, неформальной и информальной моделей. Все большую актуальность на современном этапе развития общества приобретает неформальное и информальное образование. В отличие от формального образования, эти формы образования свободны от жестких правил и регламентов, в большей степени могут удовлетворить образовательные запросы граждан независимо от их возраста, пола, образовательного уровня. Кроме того, позволяют расширить профессиональную компетентность, реализовать важнейшую потребность человека в впечатлениях, в личностном развитии, что приводит к профессиональному росту человека. В статье обосновывается идея о том, что неформальная и информальная модели образования доступны людям всех возрастов, являются важной составной частью социализации индивида, помогают ему осваивать новые социальные роли, способствуют духовному развитию. Такое обучение во многом совпадает со структурой жизнедеятельности взрослого человека, и уже не столь важно, каким путем человек приобрел знания и умения, необходимые для эффективной деятельности.

В ходе проведенного исследования выявлены интерес и предпочтения к различным формам образования взрослых. Авторами статьи затрагиваются вопросы оценки, признания и сертификации (аккредитации) результатов неформального и информального обучения в Армении. Полученные результаты показывают, что интерес к различным формам образования взрослых растет как со стороны науки, так

и со стороны практиков, особенно в эпоху информационного общества. Признанные результаты могут явиться достаточным условием для того, чтобы войти в рынок труда, реализовать конкретную работу или же занятие.

**Ключевые слова и выражения:** формальное, неформальное, информальное образование, непрерывное образование, компетенции, рынок труда, оценивание.

## **ВВЕДЕНИЕ**

Образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на каждом историческом этапе исключительны и уникальны. Современная модель организации общественной жизни представляет собой развитую систему, основанную на рыночной экономике, достижениях научно-технического развития, информатизации и инновациях, что в свою очередь намечает смену подходов и способов восприятия и познания окружающей действительности. Указанные факторы предопределяют объективную необходимость модернизации системы образования в целях достижения максимально возможных результатов, продиктованных требованиями общества.

В новых социально-экономических условиях важное значение приобретают не только прочные фундаментальные знания личности, но и ее способность оперативно реагировать на запросы динамично меняющейся действительности, постоянно пополняя свой интеллектуальный багаж новой информацией, непрерывно занимаясь самообразованием, максимально эффективно используя источники информации для решения профессиональных, социальных и бытовых проблем.

**Целью** статьи было выявление актуальных вопросов дифференциации формального, неформального и информального образования как элементов образовательной триады.

Весьма полезными оказались работы отечественных и зарубежных ученых, на основе которых были выявлены особенности и тенденции организации образовательного процесса на принципах формальной, неформальной и

информальной моделей (И.В. Гаврилова, Т.А. Затруднова, Т.К. Желязкова, А.А.Вербицкий и др.)

### МЕТОДОЛОГИЯ

Методологической базой исследования послужили психолого-педагогические концепции о человеке как субъекте, единства теоретического и эмпирического, методы беседы и интервьюирования.

Развитие непрерывного образования является одной из ключевых задач в осуществлении образовательной политики. Образование должно сопутствовать жизни человека и давать ему возможность непрерывно повышать уровень образования. Согласно пункту 3 статьи 4-ой закона РА “О высшем и послевузовском профессиональном образовании” одним из принципов государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования является непрерывность, последовательность и преемственность образовательного процесса (**Закон Республики Армения “О высшем и послевузовском профессиональном образовании” (2004)**). Идея непрерывного образования возникла в XX в., но ее истоки можно найти еще во времена древних философов – Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки. В Европе еще в XVII-м веке к вопросу о непрерывности образования в своих трудах неоднократно обращался Ян Амос Коменский. В работе „Помпедия” он утверждает, что для учебы подходит каждый возраст, и у человека нет другой цели, кроме учебы.

Понимание непрерывного образования как образования взрослых делает акцент на специфике контингента обучающихся, особенностях его запросов и технологий обучения, различающихся с потребностями молодого поколения.

Непрерывное образование, или образование в течение всей жизни, характеризует образовательную деятельность людей любого возраста, осуществляемую в любом контексте, отвечающую широкому кругу образовательных потребностей и включающую такие модели образования, как: формальную, неформальную, информальную. Для достижения целей их исследования в 2010 г. был введен для них общий термин «образовательная триада» (**Желязкова (Тея) Т.**,

(2010). Первые совместные определения формального, неформального и информального образования как образовательной триады появляются в 2000 г. в Меморандуме непрерывного образования Европейского союза (**Memorandum on Lifelong Learning, 30.10.2000**).

В целях научной коммуникации и в рамках рассмотренных моделей предлагаются следующие определения трех видов образовательной деятельности.

*Формальное образование* – это направленное на получение или изменение образовательного уровня и квалификацию в учебных заведениях и учреждениях образования, осуществляется по определенным образовательно - профессиональным программам и срокам обучения, мерами государственной аттестации, что подтверждается получением соответствующих документов об образовании.

*Неформальное образование* осуществляется вне четкого образовательного пространства, имеющего конкретные цели, задачи, методы, результат. Оно может осуществляться в общественных организациях и образовательных учреждениях, в ходе индивидуальных занятий. К этой форме можно отнести разные тренинги, курсы, небольшие программы, предлагаемые на всех этапах обучения или трудовой деятельности. Подобное обучение не предполагает выдачи документа установленного образца.

*Информальное образование* – это самостоятельная познавательная деятельность, которая сопровождает повседневную жизнь. Это обучение, которое происходит в повседневной жизни, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время. Информальное образование реализуется благодаря личной активности индивидов в культурно-образовательной среде. К примеру, в ходе чтения, общения, при посещении домов культуры, при знакомстве со статьями газет и журналов. Сам термин «информальный» говорит нам о том, что такое обучение происходит без процедурных формальностей. Информальное образование именуется таковым еще и потому, что его результаты никак не оформляются документально и обычно не получают официального признания со стороны других институтов общества (Гаврилова И., Затруднова Т. (2016).

Все большую актуальность на современном этапе развития общества приобретает неформальное и информальное образование. Несомненными преимуществами таких видов непрерывного образования, как неформальное и информальное, является то, что они, в отличие от формального образования, свободны от жестких правил, регламентов, в большей степени могут удовлетворить образовательные запросы граждан независимо от их возраста, пола, образовательного уровня. Кроме того, неформальное и информальное образование обладают высокой мобильностью и гибкостью и, как следствие, способны быстро адаптироваться к новым образовательным условиям, складывающимся под влиянием происходящих глобальных изменений в области образования.

Учитывая тот факт, что эти формы образования позволяют расширить профессиональную компетентность, реализовать потребность человека в личностном развитии, успешной профессиональной деятельности, можно сказать, что сегодня к ним проявляют значительный интерес, имеют большую потребность, особенно среди взрослого населения. В связи с этим представлялось интересным выявление предпочтений к различным формам образования взрослых. Исследование было проведено среди жителей городов Еревана и Гюмри с использованием методов беседы и интервьюирования. При выявлении предпочтений к различным формам образования взрослых получены следующие данные. Так, при ответе на вопрос «Каким формам обучения вы отдаете предпочтение», получили следующие результаты – 59% опрошенных отмечают формальное образование, 36% - отмечают возможность использования различных форм образования, 57% за неформальное образование, 21% - за информальное образование. При выяснении причин таких предпочтений выяснилось, что почти 16% опрошенных не ясно представляют смысл понятия «неформального», «формального», «информального» образования. По некоторым результатам стало ясно, что респонденты иногда путают понятие формальное и неформальное образование, меняя их смысл местами. Проведенное анкетирование также подтвердило мысль о значимости форм неформального и информального образования и необходимости повышения информированности и

осведомленности населения о данных формах образования. На данном этапе назревает необходимость в разработке конкретных управленческих решений в сфере неформального и информального образования, как правильно выработать критерии, систему оценивания, индикаторы успешности и форм фиксации результатов в соответствующей сфере. и как обеспечить правильное функционирование механизмов неформального и информального образования и их эффективное сочетание с формальным образованием в единой образовательной системе. В связи с тем, что неформальное и информальное образование не предполагают единых, стандартизированных требований к результатам образовательной деятельности, становится актуальным вопрос признания, т.е. валидации получаемых компетенций для использования полученного опыта в профессиональной или дальнейшей образовательной деятельности. Совет ЕС заключает, что валидация означает процесс подтверждения уполномоченным органом того факта, что индивид получил в той или иной форме образование, измеренное в соответствии с неким стандартом. В основном процедура проверки и признания компетенций в рамках непрерывного образования может осуществляться в целях включения в систему формального образования (например, для прохождения вступительных испытаний с целью получения определенной ступени образования и др.), а также интеграции на рынке труда (например, для получения конкретной квалификации и др.). Разработка и внедрение программ по валидации неформального и информального образования могут способствовать решению ряда проблем, возникающих при трудоустройстве граждан.

В контексте рассматриваемого вопроса было очевидно то, что трудности, возникшие в социальной сфере, многих заставили прибегать к семейным традициям, заниматься частным предпринимательством, что в течение времени способствовало формированию у людей определенных навыков и умений. Это приводило к тому, что рынок труда специалистов этих отраслей находил из своих внутренних ресурсов, то есть по обстоятельствам, независимо от ранее полученной

квалификации или же имеющегося опыта, люди самостоятельно адаптировались к условиям специальностей, пользующихся общественным спросом.

Касаясь компетенций и квалификаций работников, соответствующие исследования показали, что в Армении значительная часть граждан занята в таких сферах хозяйственной деятельности, где требуются определенные трудовые умения, навыки. По последним данным в Армении наиболее распространены такие виды „ремесленного ученичества“, как деревообработка, парикмахерское дело, визажист, портняжное дело, автослесарь/плотник, ювелирное дело, и для оценки результатов этих форм образования (неформального и информального) требуется соответствующая координация вопросов со стороны государства.

Сегодня сотрудники время от времени проходят курсы переподготовки, группового и индивидуального профессионального обучения, краткосрочных курсов обучения, однако это фактически не закреплено каким-либо правовым документом. Нет соответствующего регулирования, какие организации могут проводить курсы переподготовки, по каким программам, кто гарантирует эти программы, кто осуществляет контроль над этими программами, результаты которых могут в установленном законодательством порядке быть оценены и признаны. Отсутствует предоставление единого свидетельства.

В настоящее время в законе РА „Об образовании“ разрабатывается проект „О внесении дополнений в закон „Об образовании“. Проект призван урегулировать реализацию дополнительных образовательных программ, предлагая создать условия для признания полученного гражданами неформального и информального образования и удостоверения его результатов государством. Законодательная инициатива позволит усилить процессы организации и реализации дополнительных образовательных программ и более эффективно реализовывать государственную политику в области оценки, признания и сертификации (аккредитации) результатов неформального и информального обучения в Армении. а также позволит решить вопрос признания государством любых полученных

гражданином в течение жизни знаний, умений, представлений и навыков, независимо от способа их приобретения.

В связи с этим намечается создать национальный реестр образования, который будет координировать и вести весь процесс.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Неформальное и информальное образование приобретает все большую актуальность на современном этапе развития общества. Новые образовательные тенденции в начале XXI в. все чаще свидетельствуют о растущей роли неформального и информального образования в подготовке и воспитании людей всех возрастов в течение всей жизни. Показано, что внедрение программ по валидации неформального и информального моделей образования может способствовать решению ряда проблем, возникающих при трудоустройстве граждан.

В статье предлагается проектная модель признания квалификаций, полученных в ходе неформального и информального обучения, которая могла бы рассматриваться как перспективная для Республики Армения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова И., Затруднова Т. (2016), Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый, №10(114).
2. Желязкова (Тея) Т. (2010), Информальное образование как элемент образовательной триады // Стратегия образовательной и научной политики. Бр. 2.
3. Закон Республики Армения “О высшем и послевузовском профессиональном образовании” (2004). Принят 14.12.2004, ст.4 п.3.
4. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning / Council of the European Union // Official Journal of the European Union.2012. Vol.55.URL:http://
5. Memorandum on Lifelong Learning. (30.10.2000). Commission of the European Communities. Brussels. P. 36.

## REFERENCES

1. **Gavrilova I., Zatrudnova T. (2016)**, Formal'naya, neformal'naya i formal'naya modeli obrazovaniya // Molodoy uchenyy, №10(114) / Formal, informal and formal models of education // Young scientist, No. 10 (114).
2. **Zhelyazkova (Teya) T. (2010)**, Informal'noye obrazovaniye kak element obrazovatel'noy triady // Strategiyaa obrazovatel'noy i nauchnoy politiki. Br. 2. / Informal education as an element of the educational triad // Strategy of educational and scientific policy. No. 2.
3. **Zakon Respubliki Armeniya “O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii” (2004)**. Prinyat 14.12.2004, st.4 p.3. Law of the Republic of Armenia “On Higher and Postgraduate Professional Education” (2004). Adopted on 14.12.2004, Art. 4, paragraph 3.
4. **Council Recommendation of 20 December 2012** on the validation of nonformal and informal learning /Council of the European Union // Official Journal of the European Union.2012. Vol.55.URL:http://
5. **Memorandum on Lifelong Learning. (30.10.2000)**. Commission of the European Communities. Brussels. P. 36.

**Մարիամ Բսպիրյան**

**Ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության կարգավիճակը և զարգացման  
առանձնահատկությունները Հայաստանի Հանրապետությունում**

**Ամփոփում**

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. ֆորմալ, ոչ ֆորմալ կրթություն, ինֆորմալ կրթություն, շարունակական կրթություն, հմտություններ, աշխատաշուկա, գնահատում:*

Հոդվածում բացահայտվում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման միտումները ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ մոդելների սկզբունքներով: Ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթությունը գնալով ավելի արդիական է դառնում հասարակության

զարգացման ներկա փուլում: Ի տարբերություն ֆորմալ կրթության՝ կրթության այս ձևերը զերծ են խիստ կանոններից և կանոնակարգերից և կարող են ավելի մեծ չափով բավարարել քաղաքացիների կրթական կարիքները՝ անկախ նրանց տարիքից, սեռից և կրթական մակարդակից: Բացի այդ, դրանք թույլ են տալիս ընդլայնել մասնագիտական կարողությունները՝ հոգալով տպավորությունների, անձնական զարգացման մարդու կարևորագույն կարիքը, ինչը հանգեցնում է մարդու մասնագիտական աճին:

Հոդվածում հիմնավորվում է այն միտքը, որ կրթության ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ մոդելները հասանելի են բոլոր տարիքի մարդկանց, անհատի սոցիալականացման կարևոր մասն են, օգնում են նրան տիրապետել նոր սոցիալական դերերին, նպաստում են հոգևոր զարգացմանը:

Ուսումնասիրության ընթացքում բացահայտվել են մեծահասակների կրթության տարբեր ձևերի նկատմամբ հետաքրքրությունն ու նախասիրությունները: Հոդվածի հեղինակներն անդրադառնում են Հայաստանում ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ կրթության արդյունքների գնահատման, ճանաչման և հավաստագրման (հավատարմագրման) խնդիրներին: Ստացված արդյունքները ցույց են տալիս, որ մեծահասակների կրթության տարբեր ձևերի նկատմամբ հետաքրքրությունն աճում է ինչպես գիտության, այնպես էլ պրակտիկ մասնագետների կողմից, հատկապես տեղեկատվական հասարակության դարաշրջանում: Ճանաչված արդյունքները կարող են բավարար պայման լինել աշխատաշուկա մտնելու, իրագործելու համար որոշակի աշխատանք կամ զբաղմունք ապահովել:

**Mariam Ispiryan**

**Status and peculiarities of the development of non-formal and informal education in  
the Republic of Armenia**

**Conclusion**

*Key words and expressions: formal, non-formal, informal education, continuous education, competencies, labor market. evaluation.*

The article reveals the trends in the organization of the educational process on the principles of formal, non-formal and informal models. Non-formal and informal education is becoming increasingly relevant at the present stage of development of society. Unlike formal education, these forms of education are free from strict rules and regulations, and can satisfy the educational needs of citizens to a greater extent, regardless of their age, gender, and educational level. In addition, they allow expanding professional competence, realizing the most important human need for impressions, for personal development, which leads to professional growth of a person. The article substantiates the idea that non-formal and informal models of education are available to people of all ages, are an important part of the socialization of the individual, help him master new social roles, contribute to spiritual development.

In the course of the study, interest and preferences in various forms of adult education were revealed. The authors of the article touch upon the issues of evaluation, recognition and certification (accreditation) of the results of non-formal and informal education in Armenia. The results obtained show that interest in various forms of adult education is growing both from science and from practitioners, especially in the era of the information society.. Recognized results may be a sufficient condition to enter the labor market, to realize. particular job or occupation.

**Мариам Испирян** - Армянский государственный педагогический университет имени Х.Абовяна. [ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

**Մարիամ Իսպիրյան** - Խ.Աբովյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան: [ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

**Mariam Ispiryan** - Kh.Abovyan Armenian State Pedagogical University, [ispiryanmariam@aspu.am](mailto:ispiryanmariam@aspu.am)

ГЕГЕЦИК ГРИГОРЯН

МАРИЯ ВАРТАНЯН

## СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.197*

### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются актуальные проблемы профориентации будущих специалистов, выделены пути повышения ее эффективности в современной Армении. Практическая профориентация во всем мире, в частности, в нашей стране приобретает особое значение. Появление новых технологий и цифровых сервисов, новейших профессий, перспективных с позиций развивающихся отраслей научной и практической жизни, – все эти факторы оказывают сильнейшее воздействие на рынок труда и влекут за собой стремительные изменения требований к специалистам. Поэтому выбор профессии осложняется, а востребованность помощи в профессиональном выборе возрастает. Обоснована возможность и целесообразность основательных законодательных изменений, направленных на комплекс мер, актуальных форм и содержания работ в организации качественного профессионального образования. В результате проведенного исследования выявлены факторы, влияющие на выбор будущей профессии, а также предложены рекомендации по совершенствованию проводимой профориентационной работы с выпускниками школ, сформулированные на основе анализа опыта работы.

*Ключевые слова и выражения:* профессиональная ориентация, процесс обучения, общество, образование, дуальная система, специальность, компетенция, учащиеся.

### ВВЕДЕНИЕ

Одной из ключевых задач учащихся общеобразовательных учреждений является осознанный выбор профессии. Мир профессий стал более многообразным, специалисты утверждают, что сейчас в мире существует более 40 тыс. различных профессий и специальностей, атлас новых профессий пополняется новейшими специальностями. Выбор профессии осознается как один из серьезных шагов к взрослению молодого поколения. Необходима квалифицированная помощь в поддержке личности самостоятельно строить образовательные и карьерные траектории, определяться с выбором сферы интересов. В обществе начинает постепенно формироваться доверие абитуриентов и родителей к профориентационным услугам, понимание необходимости обращения за квалифицированной помощью в осознании важности этого этапа профессионального самоопределения. Возросший в обществе спрос на профессионала диктует необходимость признания категории развития как главного капитала и важнейшей ценности при профессиональной подготовке человека. Развивающие программы, тренинги стали востребованы как возможность достижения успеха, развития внутренних ресурсов человека, саморазвития личностных возможностей. Новые общественно-экономические условия, сложившиеся в нашей стране, смена парадигм в образовании и воспитании подрастающего поколения, а также цифровизация, урбанизация, рост технологий, обновление содержания профессий и рынка труда, привели к необходимости создания новых подходов к профориентации школьников. Сегодня, когда окружающий нас мир как никогда изменчив и динамичен, мир профессий отражает все его экономические, социальные и даже политические изменения, а диктуемые им требования к личности постоянно изменяются, естественно, что еще более остро встают проблемы профориентации (Бендюков М., Соломин И., 2006).

В идеальной ситуации подросток должен быть активным, деятельным, уметь быстро подстроиться под ситуацию на рынке труда, успешно ориентироваться в многообразии профессий и примерно определять, насколько его личностные качества подходят под выбранную специальность. По факту же старшеклассники

могут полагаться только на самого себя и непрофессиональную помощь родителей и друзей (Волков Б., 2007) .

Специалисты в области профориентации, как правило, ставят следующие задачи: достижение баланса между потребностями рынка труда и способностями, интересами и возможностями человека; прогнозирование успешности человека в профессиональной сфере; содействие профессиональному становлению молодежи с целью достижения ими возможности профессионального роста, социального и экономического развития. В свою очередь, профессиональная ориентация является предпосылкой профессионального самоопределения школьников, мотивацией к учению в выбранном профессиональном направлении и постоянному совершенствованию в своей профессии.

Таким образом, *актуальность данной темы* обусловлена важностью выбора профессии в жизни каждого человека, негативным влиянием неосознанного выбора профессии, как на самого человека, так и на общество, динамичностью на рынке труда.

*Целью исследования* является выявление актуальных проблем системы профессиональной ориентации молодежи.

История появления некоторых элементов оценки профпригодности человека уходит в глубину веков. Это относится в основном к диагностике знаний, умений и способностей. Еще в IV веке до н.э. Платон в своих работах «Республика» и «Политика» прямо говорит, что люди рождаются не слишком похожими друг на друга по способностям к тому или иному делу, «поэтому можно сделать все в большем количестве, лучше и легче, если выполнять одну какую-нибудь работу соответственно своим природным задаткам». Идеи, подходы к вопросам профориентации нашли свое отражение в трудах многих ученых, мыслителей Нового времени как Е. Боровец, Е.А.Климова, Е.Ю. Пряжниковой, А.А. Лалаяна, И.Дж, Арзуманяна, Э. Шейна, Дж.Холланда и др.

## МЕТОДОЛОГИЯ

*Методологической базой исследования* послужили анализ литературных источников и нормативно-правовых актов, связанных со сферой профессионального образования и обучения, методы беседы, интервьюирования, самозаполнения опросника.

Вопросы профессиональной ориентации стали привлекать общественный интерес лишь с конца XIX века. Тот факт, что человек, выбравший профессию и работу, соответствующие его способностям, приносит большую пользу себе и обществу, стал основой необходимости разработки научного обоснования процессов профессиональной ориентации, профессионального отбора и методологии.

Начиная с 60-х годов прошлого века в ряде западных стран внедряется более совершенная система подготовки учащихся к осознанному выбору профессии, включающая общеобразовательные учреждения, учреждения профессионального образования, центры профессиональной ориентации.

Расширился и круг объектов профессиональной ориентации, включив в него самые разные возрастные и социальные группы. Постепенно проблема профессиональной ориентации стала сферой деятельности и исследований андрагогов, специалистов по образованию взрослых.

Если ранее, согласно государственному стандарту общего образования, «регулирование процесса профессиональной ориентации учащихся рассматривалось как междисциплинарный вопрос» и работу по профессиональной ориентации рекомендовалось проводить в старших классах школы, то «Государственный стандарт общего образования», принятый Постановлением Правительства РА № 136-Н от 4 февраля 2021 года, указывает на обучение, основанное на **компетенциях** и ожидаемые результаты, формируемые в результате профессиональной ориентации и самоопределения выпускников начальных, основных и средних общеобразовательных программ (**«Государственный стандарт общего образования», 2021**). В частности, выпускник общеобразовательной начальной школы по окончании средней школы должен «иметь профессиональную ориентацию,

основанную на спросе на рынке труда и самопознании, и представлять предпочитаемую профессию».

Было разработано 8 компетенций, которые стали обязательными для всех предметов и максимально кратко охватывают основную миссию общего образования: сформировать гражданина, обладающего набором знаний, установок, навыков. Компетенциями среднего образования были признаны: *языковая грамотность: способность к обучению, самопознавательная и социальная компетентность, демократическая и гражданская дееспособность, цифровая и медиаграмотность, культурная компетентность, математические и научно-технические способности, экономический потенциал*. Основной **целью профориентационной работы в сфере общего образования** является содействие осознанному выбору профессии учащимися, что может быть достигнуто в результате решения следующих задач: предоставление информации, консультаций и рекомендаций.

Предоставление точной и актуальной **информации** предполагает передачу информации о профессиональном выборе и карьере, о путях продвижения и доступных вариантах, а также о том, как искать и находить необходимую поддержку и советы.

**Консультирование:** это правильная поддержка, оказываемая человеку посредством использования различных психологических и педагогических методов с целью помочь ему обработать и понять полученную информацию при его интерпретации, оценке и соответствующем применении в других конкретных ситуациях.

**Ориентационная служба и профессиональная поддержка** нацелена на то, чтобы помочь человеку самоопределиваться, понять причины несоответствия его личных возможностей и предпочтений, преодолеть препятствия, разрешить конфликты и обрести новые перспективы. Среди компонентов процесса профессиональной ориентации можно выделить следующие: **профессиональная осведомленность** - распространение информации о профессиях, рынке труда, возможностях и условиях получения образования; **профессиональное**

**исследование** - изучение личности в целях оказания услуг профессиональной ориентации, где выявляются личностные характеристики, ценности, ориентации, интересы, способности, потребности, первичная профессиональная ориентация; **психологическое консультирование**, целью которого является изучение индивидуальных особенностей человека и пригодности к той или иной профессии.; **профессиональный отбор**, направленный на выявление профессиональной полезности человека, потребности в той или иной специальности, рабочем месте, уровня приспособленности человека к конкретной работе; **социально-профессиональная адаптация** — приспособление человека к социальной среде, условиям труда и конкретной профессии посредством активной деятельности.

Итак, *профессиональное образование и обучение — это системный образовательный процесс, формирующий у человека необходимые профессиональные компетенции и возможность накопления опыта трудовой деятельности в целях осуществления квалифицированной профессиональной деятельности, решения задач настоящего и будущего, реагирования на изменяющийся рынок труда, адаптации к новым условиям, постоянного профессионального совершенствования и развития (Закон республики Армения, 22.05.2024)*

#### **Профориентация в сфере профессионального образования и обучения**

**Концепция по развитию системы профориентации**, разработанная Министерствами труда и социальных вопросов и образования и науки, была одобрена правительством в октябре 2020 года. «Стратегический план перспективного развития Республики Армения на 2014-2025 годы» также определяет приоритетность развития систем профессионального и технического образования для долгосрочного социально-экономического развития страны, имея целью «повышения занятости населения путем создания качественных и высокопроизводительных рабочих мест» («Стратегический план перспективного развития Республики Армения на 2014-2025 годы», 2014).

Экономический рост страны порождает новые проблемы в сфере среднего профессионального образования. С одной стороны, по данным центра оценки и тестирования более всего востребованной профессией в Армении сегодня являются финансисты, экономисты, программисты, маркетологи, бухгалтеры, и это те, для которых требуется высшее образование. С другой стороны, государственное агентство занятости каждый месяц также анализирует данные, поступающие к ним от работодателей. Согласно их статистике, в агентство чаще всего обращаются в поисках среднетехнических специалистов и ремесленников. По данным Министерства труда и социальных вопросов в настоящее время в республике среди населения сравнительно низкая информированность и осведомленность о среднем профессиональном и ремесленном образовании, принимая во внимание сегодняшние требования рынка труда. Однако в последние годы в связи с развитием рыночных отношений, частного предпринимательства сектор профессионального и технического образования (ПТО) оказался в центре внимания в системе образования. Одним из ключевых аспектов профессионального образования стало *обучение на рабочем месте*, которое напрямую объединяет практическое и аудиторное обучение, давая возможность студентам приобретать современные знания, навыки и умения.

Наиболее перспективной моделью обучения на рабочем месте является дуальная система. С 2020 учебного года в четырех учебных заведениях Армении была введена пилотная программа дуального обучения. Это обучение, при котором теоретические знания студент получает в образовательном учреждении, а практические навыки — в организации на рабочем месте. Студенты проходят практику на предприятии без отрыва от учебы. Ключи к успеху дуального профессионального образования и обучения-сотрудничество между государственным и частным секторами (*Учебно-методическое пособие...*, 2021). И, поскольку, дуальное образование в контексте получения среднего профессионального образования хорошо зарекомендовало себя, *с начала 2022*

*учебного года профессиональные учебные заведения Армении начинают работать в формате двойного обучения.*

Этот формат предполагает, что студенты одновременно получают и теоретические, и практические знания, то есть ходят на лекции и семинары, выполняют проектные и зачетные работы, но в то же время работают учениками на предприятиях: получают непосредственное представление о рабочих процессах в фирме или на производстве, набираются реального опыта, обучаются азам конкретной профессии на конкретном месте работы, и, что очень важно, удостоверяются в правильности выбора профессии, насколько она подходит их интересам, личностным качествам на практике.

По состоянию на 2024 год такая модель внедрена в 20 учреждениях Армении примерно по 24 профессиям: сельское хозяйство, информационные технологии, виноделие, туризм, логистика и т.д.

В ходе обучения в реальной профессиональной среде студенты приобретают технические и социальные навыки, необходимые им, чтобы представиться на рынке труда в качестве квалифицированных специалистов. Компании отбирают и нанимают студентов. На период обучения с ними заключается договор в соответствии с Трудовым кодексом Республики Армения.

Система образования Армении, и особенно система профессионального и технического образования, сталкивается со значительными проблемами, связанными с качеством, доступностью и эффективностью образования, которые требуют радикальных решений.

В отношении качества профессионального образования наиболее значимой проблемой остается несоответствие профессиональных навыков спросу на рынке труда, а также слабая связь образования с рынком труда и социальными партнерами.

Изучение существующих проблем в сфере профессионального образования и обучения показало, что их кардинальное решение невозможно без основательных и комплексных законодательных изменений. В результате ограничиться внесением изменений и дополнений в Закон «О начальном профессиональном (ремесленном) и

среднем профессиональном образовании» не удалось и было признано целесообразным разработать новый проект данного закона.

В новом принятом законе «О профессиональном образовании и обучении» (принят 22.05.2024) отражены современные подходы, принципы и тенденции в организации качественного профессионального образования, направленные на модернизацию содержания и структуры профессионального образования, повышение эффективности управления и укрепление материально-технической базы.

Правовая база обеспечит всеобъемлющую и благоприятную основу для сотрудничества сферы образования и бизнеса, обеспечивая реальное участие работодателей на всех этапах образовательного процесса, тем самым гарантируя соответствие результатов образования потребностям рынка труда.

В 2024 году (в период с 1 по 28 апреля) при содействии Методического центра „Профессиональная ориентация” при Министерстве труда и социальных вопросов РА было проведено социологическое исследование среди учащихся старших классов в ряде школ города Еревана.

Целью исследования явилась оценка влияния проводимых мероприятий по профориентации в общеобразовательных учреждениях. Для выявления проблем современной системы профориентации школьников респондентам был задан вопрос о предоставлении информации о рынке труда, о настоящем и планируемом спросе, будущей профессии. По результатам исследования выявлено, что больше половины респондентов (58%) на момент выбора профессии не обладали достаточной информацией о рынке труда; 60% респондентов отметили, что профориентация не оказала существенного влияния на выбор их будущей профессии. При этом выявлено, что основными факторами, влияющими на выбор будущей профессии респондентов являются мнение родителей и советы знакомых (37% и 28% соответственно). Самостоятельно выбрали профессию только 19 % респондентов.

Имеют четкий перечень учебных заведений, в которые планируют поступать, только 25–30% опрошенных. Отметим, что несколько большую долю составляют те,

кто определился с учебным заведением, а не с профессией, то есть они решили, куда будут поступать, но не до конца определились с будущей профессией, хотя рынок труда сегодня требует от молодежи как можно более раннего профессионального самоопределения и выбора пути своего образования по будущей профессии.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Таким образом, проведение профориентационной работы по формированию готовности к выбору будущей профессии является длительным процессом, требующим постоянной поддержки и помощи подростку со стороны специалистов. Важно отметить некоторые трудности, связанные с выбором профессии у молодого поколения и проведением профориентационной работы: недостаточная информированность молодежи с миром профессий, рынком труда, неопределённые цели самоопределения в профессиональном плане. На сегодняшний день у основной массы старшеклассников наблюдается несформированность профессионального самоопределения, они ориентируются только на внешнюю привлекательность выбора, не осознавая всю глубину будущей профессии. Вследствие этого целесообразно проводить разноплановые профориентационные мероприятия в школах, знакомящие подростков с действительной ситуацией на рынке труда и сокращающими различия между представлениями и реальностью в сознании школьников.

Несомненно, каждая из перечисленных задач и сложностей требует своего анализа, всестороннего изучения и выработки путей решения.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бендюков М., Соломин И. (2006), Ступени карьеры: азбука профориентации. Издательство: СПб.: Речь, с.135.
2. Волков Б. (2007), Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов, Москва: Академический проект.

3. «Государственный стандарт общего образования» (2021), принятый Постановлением Правительства РА № 136-Н от 4 февраля года.
4. Закон республики Армения (2024), “О профессиональном образовании и подготовке” с. 4 принят 22.05.2024.
5. «Стратегический план перспективного развития Республики Армения на 2014-2025 годы» (2014), утвержд. решением правительства РА № 442-Н от 27 марта 2014 года
6. Учебно-методическое пособие для специалистов, осуществляющих профориентационную работу в общеобразовательных школах (2021). Ереван, Центр профориентации и развития потенциала.

#### REFERENCES

1. Bendyukov M., Solomin I. (2006), Stupeni kar'yery: azbuka proforiyentatsii. Izdatel'stvo /Career Steps: The ABCs of Career Guidance/. Publisher: St. Petersburg: Rech, p. 135.
2. Volkov B. (2007), Osnovy professional'noy oriyentatsii / Fundamentals of Career Guidance/: A Textbook for Universities, Moscow: Academic Project.
3. «Gosudarstvennyy standart obshchego obrazovaniya» /State Standard of General Education/ (2021), adopted by the Decree of the Government of the Republic of Armenia No. 136-N dated February 4.
4. Zakon respubliki Armeniya /Law of the Republic of Armenia/, “On vocational education and training”, p. 4 was adopted on May 22, 2024.
5. «Strategicheskiy plan perspektivnogo razvitiya Respubliki Armeniya na 2014-2025 gody» /"Strategic Plan for the Prospective Development of the Republic of Armenia for 2014-2025"/ (2014), approved by the decision of the Government of the Republic of Armenia No. 442-N dated March 27, 2014.
6. Uchebno-metodicheskoye posobiye dlya spetsialistov, osushchestvlyayushchikh proforiyentatsionnuyu rabotu v obshcheobrazovatel'nykh shkolakh / A

teaching aid for specialists providing career guidance in comprehensive schools/  
(2021), Yerevan, Center for Career Guidance and Potential Development.

**Գեղեցիկ Գրիգորյան, Մարիա Վարդանյան**  
**Երիտասարդների մասնագիտական կողմնորոշման սոցիալ - իրավական**  
**հարցերը Հայաստանի Հանրապետությունում**  
**Ամփոփում**

*Բանալի բառեր և արտահայտություններ. մասնագիտական կողմնորոշում, ուսումնական գործընթաց, հասարակություն, կրթություն, դուալ համակարգ, մասնագիտություն, կարողություն, սովորողներ:*

Հոդվածում քննարկվում են ապագա մասնագետների մասնագիտական կողմնորոշման արդիական հարցերը և ընդգծվում են դրա արդյունավետության բարելավելու ուղիները ժամանակակից Հայաստանում: Մասնագիտական կողմնորոշման ուղղորդումը գործնականում հատուկ նշանակություն է ստանում ամբողջ աշխարհում, և, մասնավորապես, մեր երկրում: Նոր տեխնոլոգիաների և թվային ծառայությունների, գիտական և գործնական կյանքի բնագավառների զարգացման տեսանկյունից նորագույն մասնագիտությունների ի հայտ գալը՝ այս բոլոր գործոնները ուժեղ ազդեցություն են ունենում աշխատաշուկայի վրա և ենթադրում են մասնագետների նկատմամբ պահանջների արագ փոփոխություններ: Հետևաբար, մասնագիտության ընտրությունը բարդանում է, և մասնագիտություն ընտրելու հարցում օգնության պահանջարկը մեծանում է:

Հիմնավորվում է բարձրորակ մասնագիտական կրթության կազմակերպման գործում համալիր միջոցառումներին, աշխատանքի ներկայիս ձևերին և բովանդակությանը ուղղված հիմնարար օրենսդրական փոփոխությունների հնարավորությունն ու նպատակահարմարությունը: Կատարված հետազոտության արդյունքում բացահայտվել են ապագա մասնագիտության ընտրությանը ազդող գործոնները, և տրվել են առաջարկություններ՝ դպրոցների շրջանավարտների հետ մասնագիտական կողմնորոշման գծով շարունակական աշխատանքը

բարելավելու համար, որոնք ձևակերպվել են աշխատանքային փորձի վերլուծության հիման վրա:

Geghecik Grigorian, Maria Vardanyan

**Social and legal issues of professional orientation of youth in the  
Republic of Armenia**

**Conclusion**

**Key words and expressions:** *professional orientation, learning process, society, education, dual system, speciality, competence, students.*

The article examines current issues of professional orientation for future specialists and highlights ways to improve its effectiveness in modern Armenia. Practical professional orientation is of particular importance worldwide, and in our country in particular. The emergence of new technologies and digital services, the latest professions, promising from the standpoint of developing branches of scientific and practical life - all these factors have a strong impact on the labor market and entail rapid changes in the requirements for specialists. Therefore, the choice of profession is complicated, and the demand for assistance in professional choice increases. The possibility and expediency of fundamental legislative changes aimed at a set of measures, current forms and content of work in the organization of high-quality professional education are substantiated. As a result of the conducted research, factors influencing the choice of a future profession were identified, and recommendations were proposed for improving the ongoing career guidance work with school graduates, formulated on the basis of an analysis of work experience.

**Гегецик Григорян** - Армянский государственный экономический университет, преподаватель, кандидат юридических наук, доцент

[ggrigorian08@gmail.com](mailto:ggrigorian08@gmail.com)

**Мария Вартанян** - Национальное Собрание Республики Армения, эксперт  
Постоянной Комиссии по вопросам науки, образования, культуры, диаспоры,  
молодежи и спорта, кандидат педагогических наук, доцент  
[Vardanyan.marina@parliament.am](mailto:Vardanyan.marina@parliament.am)

**Գեղեցիկ Գրիգորյան** - Հայաստանի պետական տնտեսագիտական  
համալսարան: [ggrigorian08@gmail.com](mailto:ggrigorian08@gmail.com)

**Մարիա Վարդանյան** - Հայաստանի Հանրապետության Ազգային ժողով:  
[vardanyan.marina@parliament.am](mailto:vardanyan.marina@parliament.am)

**Geghecik Grigorian** - Armenian State University of Economics.  
[ggrigorian08@gmail.com](mailto:ggrigorian08@gmail.com)

**Maria Vardanyan** - National Assembly of the Republic of  
Armenia, [Vardanyan.marina@parliament.am](mailto:Vardanyan.marina@parliament.am)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 7.09.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 20.09.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

ԱՐՄԻՆԵ ԵՓՐԻԿՅԱՆ  
ՍԱՄՎԵԼ ՊՈՂՈՍՅԱՆ

**ՊԱՏՄՈՒԹՅԱՆ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԸ, ՁԵՌՆԱՐԿՆԵՐՆ ՈՒ ՆՐԱՆՑ  
ՏԵՍՈՂԱԿԱՆԱՑՄԱՆ ՄԵԴԻԱ ՄԻՋՈՑՆԵՐԸ՝  
ՈՐՊԵՍ ԳԻՏԱԿԱՆ ԳԻՏԵԼԻՔՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԱՂՔՈՒՐՆԵՐ\***

**DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.198**

**ԱՄՓՈՓՈՒՄ**

Ուսուցման և դասավանդման գործընթացների նկատմամբ տարբերակված մոտեցման մեծացման արդյունքում պատմական կրթության արդի ժամանակահատվածում պահանջ է դարձել բազմամակարդակ դասագրքերի ստեղծումը: Պատմության դասագրքերն ու ձեռնարկները, որոնք, ցավալիորեն, աստիճանաբար բարդանում են, իբրև ուսումնառության և դասավանդման կարևոր միջոց՝ սովորողներին, դասավանդողներին և գիտական հետազոտություններով զբաղվող անձանց ծառայում են կրթական բոլոր աստիճաններում: Որքան բովանդակալից և մեթոդապես հարուստ է դասագիրքը, այնքան ավելի արդյունավետ է սովորողների կողմից պատմական պատկերների և իրադարձությունների վերարտադրությունն ու պատկերավոր նկարագրությունը, առաջադրված պատմական խնդրահարույց իրավիճակում արագ կողմնորոշվելու և խելամիտ լուծումներ գտնելու կարողությունը, որի հիմքում ընկած է անցյալի պատմական իմացությունը:

Դասավանդողի կողմից պատմության դասավանդման գործընթացում դասագրքերի, ուսումնամեթոդական և գիտամեթոդական ձեռնարկների,

\* Հետազոտությունն իրականացվել է ՀՀ բարձրագույն կրթության և գիտության կոմիտեի ֆինանսական աջակցությամբ (Գիտական ծրագիր № 10-5/TB-24):

քրեստոմատիաների, արխիվային նյութերի, քարտեզների և պատկերանյութերի ուսումնական բովանդակության առավել արդյունավետ լուսաբանմանն ու փոխանցմանը, իսկ սովորողների կողմից դրա յուրացմանը մեծապես նպաստում են ժամանակակից մեդիա տեխնոլոգիաները: Սակայն չպետք է անտեսել նաև դասավանդման սուբյեկտիվ գործոնը, որը ենթադրում է տեղեկատվական սցենարների սուբյեկտիվ մշակում և դրանց յուրովի ներկայացում:

***Բանալի բառեր և արտահայտություններ.*** կրթություն, դասագիրք, տեսողականացման մեդիա միջոցներ, տեխնոլոգիաների համակարգ, հնար, մեթոդ, պատմության դասավանդման մեթոդիկա:

### **ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ**

Ակնհայտ է, որ պատմության դասավանդման մեթոդիկայի գերակա խնդիրներից է դասագործընթացում սովորողների ներգրավվածության և ակտիվ մասնակցության ապահովումը: Այս համապատկերում տեսողական նյութերն անփոխարինելի են, քանի որ դրանց միջոցով դասավանդողը հնարավորություն է ստանում ի ցույց դնելու ուսումնասիրվող երկրի, ազգության, պետության, պատմական փաստերի, երևույթների, իրադարձությունների, ինչպես նաև մշակութային, տնտեսական և քաղաքական կյանքի թիրախավորված պատկերները:

Դասավանդման և ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը մեծապես կախված է դասագրքերում ներկայացված նկարների կամ պատկերների նպատակային կիրառման արդյունավետությունից, քանի որ դրանք նպաստում են սովորողների ուշադրության կենտրոնացմանը:

Հոդվածում դիտարկում ենք պատմության դասագործընթացում դասագրքերի և դրանց օժանդակող, իսկ հաճախ նաև փոխարինող սահիկահանդեսների կիրառմամբ դասավանդման և ուսուցման արդյունավետությունն ապահովող որոշ մոտեցումներ:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Մանկավարժական և մեթոդական գրականության ուսումնասիրություն և վերլուծություն, հետազոտության կազմակերպում և ընթացք: Ըստ այդմ՝ հետազոտությունը կատարվել է պատմահամեմատական, համադրական վերլուծական և զուգորդական մեթոդներով:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Ուսուցման և դասավանդման գործընթացների նկատմամբ տարբերակված մոտեցման մեծացման արդյունքում պատմական կրթության արդի ժամանակահատվածում հրամայական պահանջ է դարձել բազմամակարդակ դասագրքերի ստեղծումը: Նմանատիպ դասագրքերում յուրաքանչյուր գլխի սկզբում ներկայացվում է թեմայի լուսաբանման պլանը, այնուհետև՝ հիմնական հասկացությունները, դասավանդման և ուսումնառության մեթոդներն ու տեխնոլոգիաները, իսկ հիմնական բովանդակություն են ներառվում թեմայի վերաբերյալ առկա կարևոր փաստաթղթերը՝ վավերագրեր, արձանագրություններ, հրամաններ, տեղեկանքներ: Վերջում տրվում են քննարկման և ինքնաստուգման համար նախատեսված տարաստիճան բարդության հարցեր և առաջադրանքներ, որոնք հակիրճ բովանդակության տրամաբանական շարունակությունն են: Սակայն, ինչպիսի փոփոխության էլ ենթարկվեն դասագրքերը, միևնույն է, նրանք ունեն կայուն ընդհանրություններ:

- դասագրքերը բաղկացած են գիտականորեն հիմնավորված փաստերի համակարգով կառուցված բովանդակությունից,
- բովանդակությունը պարունակում է հիմնական՝ տեսական և փաստական նյութեր, լրացուցիչ՝ փաստաթղթեր, վավերագրեր, արձանագրություններ, հրամաններ, տեղեկանքներ, պարզաբանող՝ սահմանումներ, մեկնաբանություններ, նկատառումներ,
- բովանդակությունը բաժանվում է բաժինների, գլուխների և ենթագլուխների,
- բաժինները, գլուխներն ու ենթագլուխները համապատասխանեցվում են կրթական չափորոշիչներին և առարկայական ուսումնական ծրագրին:

Պատմության դասագրքերի բովանդակության բարդությունը որոշվում է հասկացություններով, եզրույթներով, տրամաբանական մտահանգումներով հագեցած շարադրանքով և լեզվաոճական մատչելիությամբ: Բարդ շարադրանքը, որից, բնականաբար, հարկ է ամեն կերպ խուսափել, կարելի է մատչելի դարձնել դասագրքերում առկա արտաբովանդակային բաղադրիչների՝ պատկերազարդումների, նկարների, գծապատկերների, աղյուսակների, ինքնաստուգման հարցերի և առաջադրանքների միջոցով, որոնք զննականության և մատչելիության սկզբունքների գործադրմամբ ծառայում են անցյալն առավելագույնս կերպարավորելու նպատակին:

Պատմության դասագրքերն ու ձեռնարկները, որոնք, ցավալիորեն, աստիճանաբար բարդանում են, իբրև ուսումնառության և դասավանդման կարևոր միջոց՝ սովորողներին, դասավանդողներին և գիտական հետազոտություններով զբաղվող անձանց ծառայում են կրթական բոլոր աստիճաններում:

Հիմնական դպրոցի սովորողների կողմից պատմության համակարգված ուսումնասիրությունը սկսվում է աշխարհի առարկայական ճանաչումից: Համաձայն 5-6-րդ դասարաններում սովորողների և դասավանդողների շրջանում կատարված հարցումների՝ պատմությունն առարկայական նախասիրությունների շարքում զբաղեցնում է 1-3-րդ տեղերը: Չնայած դրան՝ դասավանդողներն այն համոզմունքն են հայտնում, որ այս տարիքային խմբի սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունները կայուն չեն, դրանք հիմնված են անցյալի հուզական ընկալման վրա և առավել հաճախ կրում են իրավիճակային բնույթ: Միայն բովանդակային և կառուցվածքային արդի պահանջներին համահունչ կազմված դասագրքի միջոցով են նրանք կարողանում ձևավորել որոշակի պատկերացումներ պատմական ժամանակի և տարածության վերաբերյալ, զարգացնել նկարագրական բնույթի պատմական շարադրանքն ինքնուրույն խոսքի միջոցով վերարտադրելու ունակություն, ամրապնդել պատմական տեղեկությունները պատկերների, քարտեզների, գծապատկերների և

աղյուսակների միջոցով: Ինտուիտիվ ուշադրության և պատկերավոր հիշողության շնորհիվ, համադրելով դասագրքերում հերթագայվող շարադրանքն ու պատկերավոր նյութերը, հետզհետե ի հայտ է գալիս և խորանում 5-6-րդ դասարանների սովորողների վերացական-տրամաբանական մտածողությունը, որի արդյունքում նրանք կարողանում են համակարգել նյութը ժամանակագրական պարբերականությամբ, վերարտադրել պատմական փաստերի միջև առկա ակնհայտ պատճառահետևանքային կապերը, վերլուծել պատմական հասկացությունները, պատմական եզրույթների հաճախակի գործածության միջոցով ընդլայնել բառապաշարը:

Արդեն 7-9-րդ դասարաններում սովորողների վերաբերմունքը պատմության հանդեպ դառնում է առավել գիտակցված: Պատմության դասագրքերում փաստերի գրավչությունն ապահովելու միջոցով սովորողների շրջանում խթանվում է առաջնորդների, քաղաքական գործիչների, պատմական դեմքերի արարքների վերաբերյալ սեփական՝ դրական կամ բացասական դիրքորոշումների և մտահանգումների ձևավորումը:

Որքան բովանդակալից և մեթոդապես հարուստ է դասագիրքը, այնքան ավելի արդյունավետ է սովորողների կողմից պատմական պատկերների և իրադարձությունների վերարտադրությունն ու պատկերավոր նկարագրությունը, առաջադիր պատմական խնդրահարույց իրավիճակում արագ կողմնորոշվելու և խելամիտ լուծումներ գտնելու կարողությունը, որի հիմքում ընկած է անցյալի պատմական իմացությունը: Արդյունքում 7-9-րդ դասարանների սովորողների մոտ նկատվում է վերացական մտածելակերպի կայունացում:

10-12-րդ դասարաններում պատմության հանդեպ ճանաչողական հետաքրքրությունը ձեռք է բերում ընտրովի բնույթ: Հիմնականում դա կապվում է սովորողների հետագա գործունեության հետ: Բարձր դասարանների սովորողներն արդեն պատկերացում ունեն մարդկության պատմական զարգացման բոլոր փուլերի մասին: Կարևոր են դառնում վերացական մակարդակում պատմական վերլուծության մեթոդների կիրառմամբ դասագրքից

նոր գիտելիքների որոնումը, զատումը և յուրացումը: Այս տարիքի սովորողների շրջանում նկատվում է ինչպես դասագրքից, այնպես էլ գիտամեթոդական այլ աղբյուրներից և համացանցից ստացված պատմական փաստերի, իրադարձությունների և երևույթների վերաբերյալ այլընտրանքային մոտեցումները կշռադատելու, արժևորելու, համեմատելու, համադրելու և մեկնաբանելու, այդ նպատակներով տարատեսակ վարկածներ առաջադրելու և երկխոսություն ծավալելու կարողությունը:

Հաջորդ աղյուսակով ներկայացնենք կրթական տարբեր աստիճաններում պատմության դասագրքով և ձեռնարկներով աշխատելու մեթոդական հնարների դասակարգումը, իհարկե, «հնար»-ի վերաբերյալ պատկերացում կազմելուց հետո:

Հնարը մեթոդի բաղկացուցիչ մասն է, իսկ մեթոդական հնարների համալիրը կանոնակարգում, համակարգում և ներդաշնակեցնում է դասավանդողի և սովորողների կողմից ծավալվող գործունեությունը (**Մանուկյան Ա., 2009**): Օրինակ՝ ինչպես լրացնել ուրվագծային քարտեզը, ինչպես աշխատել դասագրքով, ինչպես համառոտագրել այս կամ այն պատմական թեմայի բովանդակությունը և այլն: Այլ կերպ ասած, մեթոդը հնարների հանրագումարային ամբողջությունն է: Յուրաքանչյուր մեթոդ պարունակում է բազմաթիվ հնարներ, որոնք ուսուցման գործընթացում կարող են հաճախ փոխարինել կամ լրացնել միմյանց (տե՛ս աղյուսակ 1):

**Աղյուսակ 1**

**Պատմության դասագրքով և ձեռնարկներով աշխատանքի  
Մեթոդական հնարների դասակարգումը կրթական փարբեր  
աստիճաններում**

| ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՍՏԻՃԱՆՆԵՐ                        |                                              |                                      |                                                             |                                                        |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| ՀԻՄՆԱԿԱՆ<br>ԴՊՐՈՑ<br>5-9-րդ<br>դասարաններ | ԱՎԱԳ<br>ԴՊՐՈՑ<br>ՎԱՐԺԱՐԱՆ<br>ՈՒՍՈՒՄՆԱՐ<br>ԱՆ | ԲՈՒՀ<br>Բակալավրիատ<br>Մագիստրատուրա | ՀԵՏԲՈՒՀԱԿԱՆ<br>ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ<br>Ասպիրանտուրա<br>Հայցորդություն | ՀԱՐԱՏԵՎ<br>ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ<br>Լրացուցիչ<br>ինքնակրթություն. |

|                                                                                                 |                                                                                       |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                 | 10-12-րդ դասարաններ                                                                   |                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                |
| Դասագրքի բովանդակության բացատրական ընթերցում և մեկնաբանում :                                    | Պատմական իրադարձությունների, փաստերի և երևույթների վերլուծում, համադրում և հակադրում: | <b>Բակլավրիատ</b><br>Դասագրքում արված եզրակացությունների հիմնավորում:                                                                          | <b>Ասպիրանտուրա</b><br>Ընտրված պատմական թեմայի վերաբերյալ սկզբնաղբյուրների՝ դասագրքեր, քրեստոմատիաներ, ձեռնարկներ, արխիվային նյութեր, գիտական գրականություն, հավաքագրում և ուսումնասիրում:               | <b>Լրացուցիչ.</b><br>Պատմաբանին կամ պատմության ուսուցչին՝ հարակից երկրորդ մասնագիտության ձեռքբերում՝ հնէաբան, ձեռագրագետ, կրկնուսույց, հուշարձանագետ, թանգարանագետ, արխիվագետ, ազգագրագետ և այլն:              |
| Ուսումնասիրվող բաժնի և ենթաբաժինների բովանդակության վերարտադրում, առաջադրված հարցերի քննարկում: | Պատճառահետևանքային կապերի և օրինաչափությունների ճանաչում:                             | Պատմական ծրագրային նյութի ինքնուրույն ուսումնասիրում և յուրացում: Ավարտական աշխատանքի շրջանակներում հետազոտության իրականացում, պաշտպանություն: | Հետազոտվող թեմայի գիտական և հասկացությունների համակարգերի հստակեցում, վարկածների և դրույթների առաջադրում, թեկնածուական ատենախոսության շարադրում, պաշտպանություն:                                         | Վերապատրաստում, վերաորակավորում:                                                                                                                                                                               |
| Անձնական անունների և նշանակալից տարբերվերի ընդգծում կամ դուրսագրում:                            | Քարտեզների վրա պատմական իրադարձությունների տեղայնացում:                               | <b>Մագիստրատուրա</b><br>Դասագրքում առկա պատմական փաստերի համեմատումն ու համադրումը սկզբնաղբյուրների հետ:                                       | <b>Հայցորդություն</b><br>Ընտրված պատմական թեմայի վերաբերյալ առկա հետազոտությունների ուսումնասիրում, հակասությունների բացահայտում, թեմայի արդիականացում և հետազոտական-փորձարարական աշխատանքների ծավալում: | <b>Ինքնակրթություն</b><br>Պատմավեպերի ընթերցանություն, աշխարհում և սեփական պետության ներսում տեղի ունեցող պատմական, քաղաքական, տնտեսական և մշակութային իրադարձությունների վերաբերյալ մշտական իրազեկվածություն: |
| Բովանդակությանն առնչվող ժամանակագրական և T-աձև աղյուսակներ                                      | Պատմաաշխարհագրական նյութերի ուսումնասիրության արդյունքում տարածական                   | Պատմական հասկացությունների համակարգի, ձևակերպումների և եզրույթների հետ աշխատանք: Պատմական                                                      | Ձեռք բերված նոր տվյալների և արձանագրված արդյունքների վերլուծություն և հիմնավորում:                                                                                                                       | Ճամփորդություն աշխարհով մեկ սփռված հայկական պատմական սրբավայրեր և կրթօջախներ:                                                                                                                                  |

|                                                                                |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ի կազմում:                                                                     | պատկերա-<br>ցումների<br>ձևավորում:                                       | հետազոտական<br>մեթոդների<br>կիրառում:                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                          |
| Եզրագծային<br>քարտեզների<br>լրացում,<br>պատմական<br>քարտեզների<br>իմացություն: | Քարտեզագի<br>տական<br>գիտելիքների<br>և հմտու-<br>թյունների<br>ձևավորում: | Դասագիրք<br>ներառված<br>պատմական<br>իրադարձություննե<br>րի և փաստերի<br>վերաբերյալ<br>գրված պատմավե-<br>պերի ներկա-<br>յացում:<br>Մագիստրոսական<br>թեզի շրջանակնե-<br>րում տարբեր<br>մեդիատեխնոլո-<br>գիաների կիրառ-<br>մամբ գիտա կան<br>հետազոտության<br>իրականացում,<br>պաշտպանություն: | Թեկնածուական<br>ատենախոսության<br>շարադրում,<br>պաշտպանություն: | Ընտանիքի անդամ<br>սովորողների հետ<br>պատմություն<br>առարկայի պարբե-<br>րական<br>դասապատրաս-<br>տում, պատմական<br>իրա-<br>դարձությունների<br>վերաբերյալ<br>հիշողության թար-<br>մացում, դրանց<br>վերաիմաս-<br>տավորում և<br>արդիականացում: |

Է. Թորնդայքն այն համոզման է, որ դասավանդման և ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունը մեծապես կախված է դասագրքերում ներկայացված նկարների կամ պատկերների նպատակային կիրառման արդյունավետությունից, քանի որ դրանք նպաստում են սովորողների ուշադրության կենտրոնացմանը: Ըստ գիտնականի՝ «Ուշադրությունը մի բան է, որը հարկ է ստեղծել, այն ուժ է, որը հարկ է ուղղորդել այնտեղ, ուր անհրաժեշտ է» (Bernsen N., 1994): Այս առումով անտիկ հայտնի փիլիսոփա Կոնֆուցիոսն ասել է. «Ես լսում եմ և մոռանում: Ես տեսնում եմ և հիշում: Ես անում եմ և հասկանում» (Bernsen N., 1994):

Պատմության դասավանդման արդի մուլտիմեդիական տեխնոլոգիա համարվող PowerPoint-ը, որի միջոցով ստեղծվում է բազմակողմանի մեդիա կրթական և ուսումնատեխնոլոգիական միջավայր, հիմնովին փոխակերպում է դասավանդման ավանդական ձևերը (Reiser R., Gagne R., 1982):

Բազմակողմանի մեդիակրթական և ուսումնատեխնոլոգիական միջավայրն ապահովվում է պատմության դասագործընթացում երեք մոդալ տեսությունների գործնական կիրառման միջոցով (**Bryant S., 2000**): Դրանք են.

- Տեսողական ուսուցում, որն իրականացվում է դասագրքերի բովանդակությունն արտացոլող տեքստերի և պատկերների ցուցադրումից մինչև շարժապատկերներ ու տեսանյութ (**Лихачев Б. Т., 2001**):
- Լսողական ուսուցում, որն իրականացվում է բանավոր նկարագրությունների և քննարկումների, ելույթների կամ պատմավեպերից, սկզբնաղբյուրներից, արխիվային նյութերից վերցված հատվածների բարձրաձայն ընթերցման, ինչպես նաև ձայների և երաժշտության ունկնդրման միջոցով:
- Շարժողական ուսուցում, որը ենթադրում է բարձր ակտիվություն և գործնականություն, ինչի առկայությամբ արթնացնում են սովորողների ասոցիատիվ զգայությունները, որը նպաստում է նրանց հուզական ինտելեկտի ձևավորմանն ու զարգացմանը (**Онищук В., 1981**):

Պատմության դասավանդման գործընթացում սահիկահանդեսի շրջանակներում կիրառվող տեսողական, լսողական և շարժողական միջոցներով ոչ միայն հաղթահարվում են դասագրքային սահմանափակումները, այլև դասագործընթացը ձեռք է բերում փոխներգործուն բնույթ: Ուստի հստակեցնենք սահիկահանդեսի կիրառմամբ պատմության դասավանդման և ուսուցման համար մեթոդական և տեխնոլոգիական բարենպաստ միջավայրի ստեղծման հնարավորությունները:

Ակնհայտ է, որ պատմության դասավանդման մեթոդիկայի գերակա խնդիրներից է դասագործընթացում սովորողների ներգրավվածության և ակտիվ մասնակցության ապահովումը: Այս համապատկերում տեսողական նյութերն անփոխարինելի են, քանի որ դրանց միջոցով դասավանդողը հնարավորություն է ստանում ի ցույց դնելու ուսումնասիրվող երկրի, ազգության, պետության, պատմական փաստերի, երևույթների, իրադարձությունների, ինչպես նաև

մշակութային, տնտեսական և քաղաքական կյանքի թիրախավորված պատկերները:

Դիտարկենք պատմության դասագործընթացում դասագրքերի և դրանց օժանդակող, իսկ հաճախ նաև փոխարինող սահիկահանդեսների կիրառմամբ դասավանդման և ուսուցման արդյունավետությունն ապահովող որոշ մոտեցումներ:

Մոտեցումներից առաջինը պատմական փաստերի, երևույթների, իրադարձությունների և հասկացությունների համաժամանակյա մատուցումն է. այդպիսի հնարավորություն ընձեռում են ինչպես փոխներգործուն էլեկտրոնային գրատախտակները, այնպես էլ սահիկահանդեսների ցուցադրությունը՝ ապահովելով **դասավանդող-սովորող-տեխնոլոգիա-միջոց** քառակողմ փոխազդեցությունը (**Ушинский К., 1953**):

Մոտեցումներից երկրորդը պատմության դասագործընթացում տարբեր մեդիա տեխնոլոգիաների կիրառմամբ ուսման նկատմամբ սովորողների շրջանում ներգրավող մոտիվացիայի ապահովումն է, ինչն այսօր իրականացվում է կրթական հաստատությունների դասասեսնյակները, լսարանները, պատմության առանձնասեսնյակները, դահլիճներն ու թանգարանները նորագույն մեդիա տեխնոլոգիաներով հագեցնելու շարունակական գործընթացով: Դրա արդյունքում և դասագործընթացում ձայնատեսողական մեդիա արտադրանքի ներառման շնորհիվ կապահովվի դասանյութի պատկերավորությունը. դասավանդելն ու սովորելը կվերաճվեն հաճույքի, կհաղթահարվեն դասավանդող-սովորող և սովորող-սովորող հոգեբանական պատնեշները (**Smith B., Blankenship E., 2000**):

Տարբեր մեդիա տեխնոլոգիաների, մասնավորապես սահիկահանդեսների կիրառմամբ պատմական այս կամ այն թեմայի տեսողականացման միջոցով սովորողներին մղում ենք մտավոր ավելի ակտիվ գործողությունների, որի շնորհիվ, չոր փաստերի կուտակման վրա կենտրոնանալու փոխարեն, գերակա է դառնում նրանց ներգրավումը գիտելիքների համակարգման և տրամաբանական կառուցման գործընթաց (**Masse M., Popovich M., 2006**):

Ս.Ս. Բրայենթն ու Ջ.Ե. Հանթոնը գտնում են, որ սահիկահանդեսների կիրառմամբ դասավանդողը սկզբունքորեն մեկտեղում է դասավանդման և ուսուցման ոճերը՝ ձգտելով դրանց հետ համադրել այս տեխնոլոգիան (**Ушинский К., 1953**):

Իսկ ահա Ռ. Ռեյսերը և Ռ. Գայգնն այն կարծիքին են, որ սահիկահանդեսների կիրառմամբ դասավանդման և ուսուցման ոճերի մեկտեղումն ու դրանց հետ այս տեխնոլոգիան համադրելու հարցադրումը հանգեցին այսպես կոչված «մեդիա ընտրության մոդելների» ըմբռնմանը (**Clark R., 1983**):

Դ. Վիլինգհեմը հիմնարար հետազոտություններ է իրականացրել պատմության դասագործընթացում երկարատև և կարճատև հիշողության մարզման և զարգացման առումով: Գիտնականն իբրև իր հետազոտությունների արդյունք ներկայացրել է սահիկահանդեսների միջոցով իրականացվող մեթոդական և տեխնոլոգիական այն հնարները, որոնք նպաստում են երկարատև հիշողության մշակմանը: Ըստ Դ. Վիլինգհեմի՝ ժամանակակից մեդիա տեխնոլոգիաների կիրառմամբ անհրաժեշտ է պատմության տվյալ դասագործընթացում լուսաբանվող գերակա հասկացությունները կապակցել սովորողների հիշողության մեջ արդեն իսկ գոյություն ունեցողների հետ (**Rosenshine B., 2011**):

Հիմնվելով վերոնշյալի, ինչպես նաև սահիկահանդեսների միջոցով դասավանդման մեր հարուստ ու բազմամյա փորձի վրա՝ նշենք դասագործընթացում ժամանակակից այս մեդիա տեխնոլոգիայի կիրառման շահեկան կողմերը: Նախ՝ այս դեպքում դասավանդման և ուսուցման գործընթացը դառնում է առավել հետաքրքրական, հագեցած ու գործնական: Երկրորդ՝ այն լայն հնարավորություններ է ստեղծում հաճախ հանդիպող վատ ընթերցողների և դանդաղ ընկալողների համար՝ պատմական գիտելիքներն արդյունավետ ընկալելու, երևակայությունն ու դիտողականությունը զարգացնելու, մյուս կողմից՝ դասավանդողին ևս լայն հնարավորություններ է ընձեռում որոշակիից դեպի

վերացականը ճկուն և հարթ անցումներ կատարելու համար: Երրորդ՝ պատմության դասընթացը ստանում է ոչ թե ուսուցչակենտրոն կամ աշակերտակենտրոն, այլ, որն ավելի կարևոր է, ուսումնակենտրոն բնույթ:

Սակայն չենք կարող անտեսել նաև այն հեղինակավոր հետազոտողների կարծիքները, որոնք մեղիա դասավանդման վերաբերյալ ներկայացնում են հակառակ փաստարկներ: Այդպիսի հետազոտողներից է Ռ. Քլարքը, որը համարում է, որ մեղիա դասավանդումը հասարակ հաղորդիչ է (**Bernsen N., 1994**):

Ռ. Քլարքի փաստարկի մեջ տեսնելով որոշակի գրավչություն՝ Մ. Մեյսն ու Մ. Պոպովիչը միաժամանակ այն համարում են խիստ միակողմանի և սահմանափակ՝ որպես հիմնավորում նշելով, որ Ռ. Քլարքի ուշադրությունից դուրս է մնացել այնպիսի կարևոր գործոն, ինչպիսին դասավանդողի փորձառությունն ու դերակատարությունն է, ով, ձեռնամուխ լինելով մեղիա դասավանդման գործընթացին, ակամայից նվազեցնում է սեփական ներկայությունը, բայց շարունակում է մնալ դասագործընթացի հեղինակը, կազմակերպիչն ու իրականացնողը (**Bernsen N., 1994**):

Այս տեխնոլոգիայով պատմության դասագործընթացի մեթոդական հազեցվածությունն ու արդյունավետությունը հիմնավորելու նպատակով՝ բերենք դասագործընթացի երկու օրինակ:

Դասագրքի և սահիկահանդեսների համադրմամբ կամ դասագիրքը սահիկահանդեսներով փոխարինելու եղանակով իրականացվող դասագործընթացի հիմքում դրվել է Ռոզենշթայնի «նոր նյութը փոքր չափաբաժիններով» մատուցելու սկզբունքը, ըստ որի՝ դասագործընթացը բաժանվում է երկու տրամաբանական մասերի՝ նրանցից յուրաքանչյուրի համար նախատեսված հարցադրումներով և այդ հարցադրումներին համապատասխան տեսողականացմամբ (**Edward L., 1912**):

Նկատենք, որ պատմական տեսական գիտելիքների դասավանդումն ուղեկցելով կամ հարստացնելով արդի մեղիա տեխնոլոգիաների,

մասնավորապես սահիկահանդեսների կիրառմամբ, խթանում ենք սովորողների տեսողականությունը՝ այդ կերպ ապահովելով նաև պատկերավորությունը թեմայի վերաբերյալ, և սովորողներին ընձեռում ենք բացառիկ հնարավորություն՝ ձեռք բերելու պատմության թե՛ իմացական, թե՛ ճանաչողական և թե՛ հուզագգայական ըմբռնում, որի շնորհիվ անուղղակի կամ միջնորդավորված կապ է հաստատվում ուսումնասիրվող պատմական ժամանակաշրջանի հետ: Փաստենք, որ մեդիատեխնոլոգիական դասը, ի տարբերություն ավանդական գծային ձևաչափի, ընթանում է բազմագծային ձևաչափով, ինչը նպաստում է պատմական իրադարձությունը, փաստը, երևույթները, ժամանակաշրջանն ու նրա հերոսներին և առաջնորդներին, ինչպես նաև նրանց գործունեությունն ու դարակազմիկ որոշումները տեսնելու տարբեր դիտանկյուններից: Բացի դրանից, ինչպես դասագիրքը, այնպես էլ նրա բովանդակության հետ համադրված և այն հավելող նորագույն մեդիա տեխնոլոգիաներն իրենց բազմագործոն բնույթով նպաստում են այդ գիտելիքների հատված առ հատված համակարգմանը և խմբավորմանը, ինչն առավել դյուրին է դարձնում պատմական կրթության գործընթացում նորանոր կապերի բացահայտումն ու ըմբռնումը:

### **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Ակնհայտ է, որ կրթական տարբեր աստիճաններում բովանդակային տարբեր բարդության մակարդակի դասագրքերով և ձեռնարկներով աշխատանքի ընթացքում կիրառվող մեթոդական հնարները հանգեցնում են ակնկալվող արդյունքներին, որոնցից հատկապես կարևոր են համարվում՝

- սովորողների որոնողական և հետազոտական կարողությունների ձևավորումը, ինչն ապահովվում է հարցերի և առաջադրանքների, պատմական փաստաթղթերի, արխիվային նյութերի, սկզբնաղբյուրների, քարտեզների, հնէաբանական պեղումների, առցանց թանգարանների միջոցով,
- սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունների զարգացումը, ինչն իրականացվում է դասավանդողի կողմից իմացական գործընթացների խթանմամբ,

- գիտական փաստարկված, ստուգված և հիմնավորված գիտելիքներն առցանց մատուցվող հանրամատչելի տեղեկություններից զատելու հմտությունը, ինչը հնարավոր է իրագործել մեդիակրթական արդի տեխնոլոգիաների ակտիվ կիրառմամբ, սովորողների մեդիագրագիտության բարձրացման միջոցով:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՈՒՆ

1. **Մանուկյան Ա. (2009)**, Ուսուցման մի քանի մեթոդների կիրառումը որպես դասագործընթացի արդյունավետ կազմակերպման միջոց, ՀՊՄՀ «Գիտական տեղեկագիր», Երևան, թիվ 2 (12):
2. **Bernsen N. (1994)**, Modality Theory in Support of Multimedia Interface Design. Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Intelligent Multi-Media-Modal Systems. Stanford, March.
3. **Bryant S., Hunton J. (2000)**, The Use of Technology in the Delivery of Instruction: Implications for Accounting Educators and Education Researchers. Issues in Accounting Education, 15 (1).
4. **Clark R. (1983)**, Reconsidering Research on Learning from Media, Review of Educational Research, Vol. 53, No.4.
5. **Masse M., Popovich M. (2006)**, He Said, She Said, A National Study of Gender Differences in the Teaching of Writing.
6. **Reiser R., Gagne R. (1982)**, Characteristics of Media Selection Models. Review of Educational Research, 52 (4).
7. **Rosenshine B. (2012)**, Principles of Instruction: Research Based Principles that all Teachers Should Know, American Educator.
8. **Smith B., Blankenship E. (2000)**, Justifying Imagery: Multimedia Support for Learning Through Exploration. IBM Systems Journal, 39(3/4).  
[URL:/http://pubs.media.mit.edu/pubs/papers/blankinship.pdf](http://pubs.media.mit.edu/pubs/papers/blankinship.pdf)
9. **Thorndike E. (1912)** Education, New York, Macmillan.

10. **Лихачев Б. (2001)**, Педагогика. Курс лекций. Изд. 4-е перераб. и доп., Москва, Юрайт-М.
11. **Онищук В. (1981)**, Урок в современной школе, Москва, Просвещение.
12. **Ушинский К. (1953)**, Избранные педагогические сочинения. в 2-х томах. том 1. Вопросы воспитания, Учпедгиз.

## REFERENCES

1. **Manukyan A. (2009)**, Owsowcman mi qani met'odneri kirar'owmy' orpes dasa-gorc'y'nt'aci ardyownavet kazmakerpman mijoc /The use of several teaching methods as a means of effective organization of the teaching process/, "ASPU Scientific Bulletin", Yerevan, No. 2.
2. **Bernsen N. (1994.)**, Modality Theory in Support of Multimedia Interface Design. Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Intelligent Multi-Media-Modal Systems. Stanford, March.
3. **Bryant S., Hunton J. (2000)**, The Use of Technology in the Delivery of Instruction: Implications for Accounting Educators and Education Researchers. Issues in Accounting Education, 15 (1).
4. **Clark R. (1983)**, Reconsidering Research on Learning from Media, Review of Educational Research, Vol. 53, No.4.
5. **Masse M., Popovich M. (2006)**, He Said, She Said, A National Study of Gender Differences in the Teaching of Writing.
6. **Reiser R., Gagne R. (1982)**, Characteristics of Media Selection Models. Review of Educational Research, 52 (4).
7. **Rosenshine B. (2012)**, Principles of Instruction: Research Based Principles that all Teachers Should Know, American Educator.
8. **Smith B., Blankenship E. (2000)**, Justifying Imagery: Multimedia Support for Learning Through Exploration. IBM Systems Journal, 39(3/4).  
[URL:/http://pubs.media.mit.edu/pubs/papers/blankinship.pdf](http://pubs.media.mit.edu/pubs/papers/blankinship.pdf)

9. **Thorndike E. (1912)** Education, New York, Macmillan.
10. **Likhachev B. (2001)**, Pedagogika /Pedagogy/. Lecture Course. 4th ed., revised and enlarged. Moscow, Yurait-M.
11. **Onishchuk V. (1981)**, Urok v sovremennoy shkole /Lesson in a modern school/, Moscow.
12. **Ushinsky K. (1953)**, Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya /Selected pedagogical works/. in 2 volumes. Vol. 1. Education issues, Uchpedgiz.

**Armine Eprikyan, Samvel Poghosyan**

### **History textbooks and manuals and their visualization media as sources of scientific knowledge formation**

#### **Conclusion**

**Key words and expression:** *multi-perspective thinking, education, technology system, skill, method, history teaching methodology, textbooks, media visuals.*

As a result of the increased differentiated approach to learning and teaching processes, the creation of multi-level textbooks has become a requirement in modern historical education. History textbooks, which are unfortunately becoming increasingly complex, serve as an important tool for learning and teaching. They support learners, teachers, and researchers at all levels of education. The more meaningful and methodologically rich the textbook is, the more effectively students can reproduce and describe historical images and events. This also enhances their ability to quickly orient themselves in presented historical contexts and find reasonable solutions based on their knowledge of the past. In the process of teaching history, modern media technologies greatly contribute to the effective coverage and transmission of the educational content found in textbooks, educational and scientific-methodical manuals, archival materials, maps, and images. They also aid in students' assimilation of this content. However, one should not ignore the subjective factor of teaching, which

involves the personalized development of information scenarios and their unique presentation.

**Армине Еприкян, Самвел Погосян**

**Учебники истории и средства их визуализации как источники  
формирования научных знаний**

**Заключение**

***Ключевые слова и выражения:** образование, учебник, средства визуализации, технологическая система, техника, метод, методика преподавания истории.*

В результате возросшего дифференцированного подхода к процессам обучения и преподавания создание многоуровневых учебников стало необходимостью в современном историческом образовании. Учебники истории, которые, к сожалению, становятся все более сложными, служат важным инструментом обучения и преподавания. Они поддерживают учащихся, учителей и исследователей на всех уровнях образования. Чем более содержателен и методически насыщен учебник, тем эффективнее учащиеся могут воспроизводить и описывать исторические образы и события. Это также повышает их способность быстро ориентироваться в представленных исторических контекстах и находить разумные решения на основе своих знаний о прошлом.

В процессе преподавания истории современные медиатехнологии вносят большой вклад в эффективное освещение и передачу образовательного контента, содержащегося в учебниках, учебных и научно-методических пособиях, архивных материалах, картах и изображениях. Они также способствуют усвоению этого контента учащимися. Однако нельзя игнорировать субъективный фактор обучения, который предполагает персонализированную разработку информационных сценариев и их уникальную подачу.

**Արմինե Եփրիկյան** - Պատմական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ, Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան: Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայոց պատմության նոր շրջան, պատմության դասավանդման մեթոդիկա: Հեղինակ է 6 գրքի և 45 հոդվածի: [armineeprikyan@mail.ru](mailto:armineeprikyan@mail.ru)

**Սամվել Պողոսյան** - Պատմական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր, Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան: Գիտական հետաքրքրությունները՝ հայոց պատմության միջնադար և նոր շրջան, պատմության դասավանդման մեթոդիկա: Հեղինակ է 12 գրքի և 105 հոդվածի: [poghosyansamvel@yahoo.com](mailto:poghosyansamvel@yahoo.com)

**Армине Еприкян** - Кандидат исторических наук, доцент Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовян. Научные интересы: новый период истории Армении, методика преподавания истории. Автор 6 книг и 45 статей. [armineeprikyan@mail.ru](mailto:armineeprikyan@mail.ru)

**Самвел Погосян** - Доктор исторических наук, профессор Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовян. Научные интересы: средневековый и новый период истории Армении, методика преподавания истории. Автор 12 книг и 105 статей. [poghosyansamvel@yahoo.com](mailto:poghosyansamvel@yahoo.com)

**Armine Eprikyan** - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kh. Abovyan Armenian State Pedagogical University. Scientific interests: new period of Armenian history, history teaching methodology. Author of 6 books and 45 articles. [armineeprikyan@mail.ru](mailto:armineeprikyan@mail.ru)

**Samvel Poghosyan** - Doctor of Historical Sciences, Professor, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan. Scientific interests: Middle Ages and modern period of Armenian history, history teaching methodology. Author of 12 books and 105 articles. [poghosyansamvel@yahoo.com](mailto:poghosyansamvel@yahoo.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 19.09.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 14.10.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ԳԱՅԱՆԵ ՄԵԼՔՈՆՅԱՆ

ՀՀ ՊԵՏԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՆՈՐ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ ԵՎ ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԾՐԱԳՐԻ,  
 ՄԱՅՐԵՆԻԻ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐԻ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆԻ  
 ԸՆԹԵՐԳՈՂԱԿԱՆ ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ  
 ՀՆԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.199

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հոդվածը նվիրված է ՀՀ պետական կրթական նոր չափորոշիչների և մայրենիի ծրագրի, մայրենիի դասագրքերի ուսումնասիրությանը կրտսեր դպրոցականի ընթերցողական կարողության զարգացման հնարավորությունների տեսանկյունից: Դասագրքերում սահուն քայլաշարով ներկայացված է կրտսեր դպրոցականների ընթերցողական կարողության զարգացմանը նպաստող քայլաշար: Նշենք, որ ընթերցողական կարողությունը խոսքային գործունեության մի համակարգ է, որը ներառում է բազում մասնակի կարողություններ, որոնք չեն ձևավորվում առանձին - առանձին, այլ լինելով մեկը մյուսի տրամաբանական շարունակությունը՝ միահյուսվում են ու ստեղծում մի ամբողջություն: Այդ համակարգը հիմնականում միտված է կարդացած ստեղծագործությունների բովանդակության ու գաղափարի վերլուծությանը և նպաստում է բնագրի դիպաշարի լիարժեք ընկալմանը: Հետևապես կարողությունների զարգացման և ձևավորման համար մայրենիի դասագրքերը պետք է հազեցած լինեն սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը նպաստող բազմաբնույթ, տարամակարդակ և զարգացնող առաջադրանքներով:

**Բանալի բառեր և արտահայտություններ.** կրտսեր դպրոցական, դասագիրք, ընթերցողական կարողություն, բնագիր, հենակետային բառ, դիպաշար, ընթերցել, կերպար, գաղափար, ենթատեքստ:

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Անառարկելի է, որ ընդհանրապես դասագրքերը կրթության որակն ապահովող հիմնասյուներից են և սովորողներին ընձեռում են անհրաժեշտ տեղեկույթ ու կարողություններ ձեռք բերելու հնարավորություն՝ նպաստելով ուսուցման գործընթացի արդյունավետության ապահովմանը: Նշված և ծրագրով նախատեսված բազմաթիվ այլ խնդիրները կարող են լուծվել միայն այն դեպքում, երբ դասագրքերում ընդգրկված ուսումնական բոլոր նյութերը շարադրված են պարզ, մատչելի գրական լեզվով, հարուստ բառապաշարով, նպաստում են արժեքների, դիրքորոշումների, համոզմունքների և բարեվարքության ձևավորմանը, բավարարում են սովորողների բազմաբնույթ ճանաչողական հետաքրքրությունները և ծնում են նորերը:

Ժամանակակից հասարակության սոցիալ-տնտեսական, հասարակական-քաղաքական ոլորտներում տեղի ունեցող հիմնարար փոփոխությունները, բնականաբար, որակապես նոր պահանջներ են դրել նաև կրթության համակարգի առջև՝ առաջին պլան մղելով կրթական այն ձևաչափը, որը թույլ է տալիս զարգացնել սովորողների այն հիմնական կարողությունների համախումբը, որն անհրաժեշտ է ուսումնական գործընթացում ոչ միայն տարրական դպրոցի սովորողներին և ապահովում է նրանց գործունեության արդյունավետությունը, այլև ուսումնառության հետագա փուլերում և ողջ կյանքում: Այդ համախումբը կոչվում է ընթերցողական կարողություն, որի զարգացման և ձևավորման արդյունքում սովորողը կկարողանա կարգալ բնագիրը կարգալու որակական բոլոր հատկանիշների պահպանմամբ, կրնկալի այն բովանդակային ու գաղափարական առումով, կապակցված խոսքով կներկայացնի բնագրի բովանդակությունը, կհասկանա գաղափարը, կկռահի ենթատեքստը, կըմբռնի դիպաշարի և կերպարների գործողությունների ու վարքի տրամաբանությունը:

## ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Դասագրքերը կառուցված են մայրենիի ծրագրով նախատեսված գիտամեթոդական այնպիսի սկզբունքներով, որոնք նպաստում են Պետական

կրթական չափորոշչով նախատեսված խնդիրների լուծմանը: Խնդիրների լուծմանը նպաստող և սովորողների ընթերցողական կարողությունների զարգացման և ձևավորման համար մայրենիի դասագրքերը պետք է հագեցած լինեն սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը նպաստող բազմաբնույթ, տարամակարդակ և զարգացնող առաջադրանքներով: Դրանք հիմնականում հետևյալներն են.

- ✓ կարդալու բոլոր տեսակներով ընթերցելուն ուղղված առաջադրանքներ,
- ✓ կարդացած բնագրի գաղափարն ըմբռնելու, ենթատեքստը կռահելու և կապակցված խոսքով այդ ամենը ներկայացնելու կարողությունների զարգացմանը նպաստող առաջադրանքներ,
- ✓ բնագրի դիպաշարի տրամաբանությունը հասկանալու և ներկայացնելու վերաբերյալ առաջադրանքներ,
- ✓ ստեղծագործության հիմնաբառերը որոշելու կարողության ձեռքբերմանը նպաստող առաջադրանքներ,
- ✓ կարդացած ստեղծագործության կերպարների գործողությունների, վարքի տրամաբանությունը որոշելուն միտված առաջադրանքներ,
- ✓ կարդացած ստեղծագործության ժանրը որոշելու, այդ մասին բացատրություններ ներկայացնելուն միտված առաջադրանքներ,
- ✓ պատմելու բոլոր տեսակներով կարդացած ստեղծագործության բովանդակությունը վերարտադրելու կարողության զարգացմանը միտված հանձնարարականներ,
- ✓ սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին, ճանաչողական հետաքրքրություններին, մտավոր մակարդակին և կարդալու կարողությանը համապատասխան անձանոթ փոքրածավալ այլ նյութերը հասկանալով կարդալու վերաբերյալ առաջադրանքներ և այլն:

Այս չափանիշների հիման վրա ուսումնասիրեցինք տարրական դպրոցի մայրենիի դասագրքերը՝ պարզելու համար, թե դրանցում առկա առաջադրանքները որքանով են նպաստում սովորողների ընթերցողական

կարողության զարգացմանն ու ձևավորմանը:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Հայտնի է, որ 2023-2024 ուսումնական տարում հանրակրթական դպրոցի 2-րդ դասարաններում գործածության մեջ դրվեց ՀՀ պետական կրթական նոր չափորոշիչների հիման վրա ստեղծված «Մայրենի 2» երկու դասագրքերը **(Արնաուդյան Ա., Մանուկյան Մ., 2023; Սարգսյան Վ., Ջիլավյան Ե., Գալստյան Ք., Խաչատրյան Հ., Գրիգորյան Ս., Սարուխանյան Ն., 2023):**

Ա.Արնաուդյանի և Մ.Մանուկյանի հեղինակությամբ ստեղծված «Մայրենի 2» դասագրքում կարևորվել է ուսման նկատմամբ սովորողների դրդապատճառների և արժեքների զարգացումը: Այն, որպես արդիական պահանջ, ընկած է ՀՀ պետական նոր չափորոշչով սահմանված 8 առանցքային կարողունակությունների հիմքում: Դրանք են **(Արնաուդյան Ա., Մանուկյան Մ., Մեթոդական ձեռնարկ, 2023).**

1. լեզվական գրագիտություն և կարողունակություն,
2. սովորել սովորելու կարողունակություն,
3. ինքնաճանաչողական և սոցիալական կարողունակություն,
4. ժողովրդավարական և քաղաքացիական կարողունակություն,
5. թվային և մեդիա կարողունակություններ,
6. մշակութային կարողունակություն,
7. մաթեմատիկական և գիտատեխնիկական կարողունակություններ,
8. տնտեսական կարողունակություն:

Ընթերցողական կարողության զարգացման գործընթացի վերաբերյալ մոտեցումների տեսանկյունից նշված դասագրքի ուսումնասիրության արդյունքում պարզեցինք, որ դասագիրքն իր կառուցվածքով լիովին տարբերվում է մայրենիի նախորդ դասագրքերից: Այնտեղ զետեղված արձակ և չափածո ստեղծագործությունները համապատասխանում են 2-րդ դասարանի սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին և նախասիրություններին, զետեղված բնագրերը փոքրածավալ են, նկարազարդ և հետաքրքրաշարժ:

Դասագրքի մեթոդական կառույցում զետեղված է «բառային գրատախտակ», որտեղ հիմնականում նշված են ուղղագրական և իմաստի բացատրման կարիք ունեցող անձանոթ բառեր, որոնք նպաստում են կարդացած փոքրածավալ բնագրերի դիպաշարն ու միտքը հասկանալուն: Թեև դասագրքի յուրաքանչյուր բնագրի մեթոդական կառույցի վերջում տրված են հարցեր, որոնց միջոցով սովորողը պետք է ըմբռնի բնագրի բովանդակությունը, այնուամենայնիվ, ընթերցողական կարողության զարգացման շրջանակներում կատարած մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ այդ հարցերի միջոցով, թեև սովորողը կարողանում է պատկերացում կազմել տվյալ բնագրի գաղափարի և դիպաշարի տրամաբանության վերաբերյալ, սակայն ընթերցողական կարողության առանցքային բաղադրիչների վերաբերյալ հարցերն ու առաջադրանքները բավարար չեն: Այս խնդրի լուծման նպատակով շահեկան է առաջադրանքների այնպիսի համախումբը, որը կխթանի կրտսեր դպրոցականների ընթերցողական կարողության զարգացմանը, ինչպես նաև կզարգացնի նրանց համագործակցային և հաղորդակցական կարողությունները, ստեղծագործական երևակայությունը և մտահորիզոնը:

Սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացման մեթոդիկայի տեսանկյունից ուսումնասիրեցինք նաև Վ. Սարգսյանի, Ե. Զիլավյանի և այլոց համահեղինակությամբ «Մայրենի 2» զուգահեռ գործող դասագիրքը: Այն իր կառուցվածքով և բովանդակությամբ բազմաշերտ և կարողունակահեն է, զետեղված բնագրերն իրենց բովանդակությամբ համապատասխանում են սովորողների մտավոր, տարիքային առանձնահատկություններին, ինչպես նաև նախասիրություններին և ճանաչողական հետաքրքրություններին, ունեն ուշագրավ դիպաշար և կարող են նպաստել սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը: Սակայն ընթերցողական կարողության համակարգի առանցքային բաղադրիչների վերաբերյալ հարցերն ու առաջադրանքներն այս դասագրքում դարձյալ քիչ են: Ավելին՝ դասախումբների ընթացքում մենք բացահայտեցինք, որ անգամ երբ դասագրքում առկա նյութերն ու մեթոդական

կառույցները վերաբերում են ընթերցողական կարողության զարգացման հիմնախնդրին, ոչ բոլոր ուսուցիչներն են օգտագործում այդ հնարավորությունները. ուսուցիչները հաճախ նման առաջադրանքները չեն կարևորում, հաճախ մակերեսորեն են վերաբերվում դրանց իրականացմանը:

«Մայրենի 2» դասագրքի կառուցվածքում առկա են՝

- Սկզբնականներ, որոնք իրենցից ներկայացնում են դեպի թեմատիկ խումբը տանող նախադուռ:

- Գլխագիր՝ համառոտ ձևակերպված վերնագիր, խթանելով ընթերցվելիք նյութի նկատմամբ սովորողների հետաքրքրությունը:

- «Մուտքի պատուհանիկ», որը դարձյալ խթանում է սովորողների ճանաչողական հետաքրքրությունը, երևակայությունը:

- «Աչքի առաջ», որն իր կարևորությամբ հետաքրքրություն ներկայացնող խորագիր է:

Ներկայացնենք 2023-2024 ուսումնական տարվանից գործածության մեջ գտնվող վերը նշված «Մայրենի 2» նոր և մինչև 2023-2024 ուսումնական տարին գործածության մեջ գտնվող «Մայրենի 2» հին (**Քյուրքյան Ա., Տեր-Գրիգորյան Լ., 2010; Սարգսյան Վ., Թորոսյան Կ., Գրիգորյան Ա., Խաչատրյան Հ., 2022**) դասագրքերի վերլուծության արդյունքները կրտսեր դպրոցականների ընթերցողական կարողության զարգացմանը նպաստելու տեսակետից: Այդ նպատակով նշված դասագրքերից առանձնացրել և ուսումնասիրել ենք մասնավորապես այն առաջադրանքները, որոնք վերաբերում են ստորև բերված 6 բաղադրիչներին (տրամագիր 1).

✓ բնագրի հենակետային բառերի որոշմանը միտված առաջադրանքներ,

✓ բնագրի դիպաշարի տրամաբանական վերլուծության ուղղությամբ հանձնարարականներ,

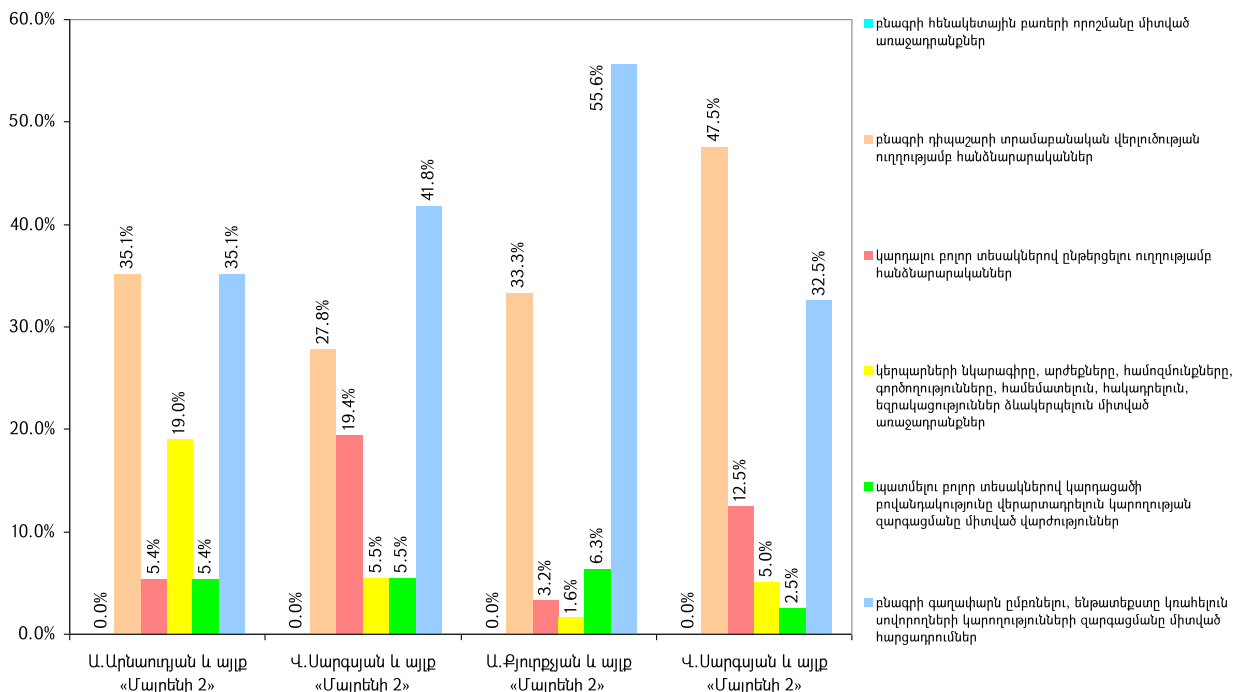
✓ կարդալու բոլոր տեսակներով ընթերցելու ուղղությամբ հանձնարարականներ,

✓ կերպարների նկարագիրը, արժեքները, համոզմունքները,

գործողությունները, համեմատելուն, հակադրելուն, եզրակացություններ ձևակերպելուն միտված առաջադրանքներ,

✓ պատմելու բոլոր տեսակներով կարդացածի բովանդակությունը վերարտադրելուն կարողության զարգացմանը միտված վարժություններ,

✓ բնագրի գաղափարն ըմբռնելու, ենթատեքստը կոահելուն սովորողների կարողությունների զարգացմանը միտված հարցադրումներ:



**Տրամագիր 1. «Մայրենի 2» այլընտրանքային դասագրքերում**

սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը միտված առաջադրանքների տեսակները (տրամագրի ձախ մասում՝երկու նոր, իսկ աջ մասում՝երկու հին դասագրքերն են)

Դիտարկենք ներկայացված բաղադրիչներին առնչվող առաջադրանքները (տրամագիր 1).

- «Բնագրի հենակետային բառերի» որոշմանը և առանձնացմանը վերաբերող առաջադրանքներ չկան թե՛ նոր ՀՊ կրթական չափորոշչի և թե՛ հին

ՀՊ կրթական չափորոշի հիման վրա գրված դասագրքերում (չորսում էլ՝ 0,0 % է): Մինչդեռ 2-րդ դասարանի սովորողներն ըստ մայրենիի ծրագրի պիտի իմանան, որ բնագրի դիպաշարը կառուցվում է հենակետային բառերի հիման վրա, և այդ տեսակետից նման առաջադրանքների առկայությունը դասագրքերում խիստ կարևորվում է:

- «Բնագրի դիպաշարի տրամաբանություն» բաղադրիչին վերաբերող առաջադրանքները նշված նոր և հին դասագրքերում բաշխված են անհավասարաչափ: Նշենք, որ ընթերցողական կարողության զարգացման գործընթացում այս բաղադրիչի յուրացումը շատ կարևոր է:

- «Կարդալու բոլոր տեսակներով ընթերցելու» կարողության զարգացմանը միտված առաջադրանքները նոր ՀՊ կրթական չափորոշի հիման վրա գրված 2 դասագրքերում կազմում են համապատասխանաբար 5,4 % և 19,4 %: Անշուշտ, այսպիսի տարբերությունը հասկանալի չէ ավելին՝ անընդունելի է. եթե դասագրքերը ստեղծվում են նույն չափորոշի և ծրագրի համապատասխան, ապա, բնականաբար, պիտի այսպիսի տարբերություն չլինի:

- «Կերպարների գործողությունները, համոզմունքները, արժեքները համեմատելուն և հակադրելուն» վերաբերող առաջադրանքները նոր ՀՊ կրթական չափորոշի հիման վրա գրված «Մայրենիի» 2 դասագրքերում (19,0 %, 5,5 %) ավելի շատ են, քան նախկինում նշված դասարանների գործող 2 դասագրքերում (1,6 %, 5,0 %):

- «Պատմելու բոլոր տեսակներով կարդացածի բովանդակությունը վերարտադրելուն» վերաբերող առաջադրանքները նոր ՀՊ կրթական չափորոշի և հին ՀՊ կրթական չափորոշի վրա գրված դասագրքերում գրեթե հավասար են բաշխված (համապատասխանաբար՝ 5,4 %, 5,5 % և 6,3 %, 2,5 %): Շահեկան կլիներ, որ նոր դասագրքերում ներկայացված առաջադրանքներն սովորողներից ավելի խորքային գործունեություն պահանջեին՝ նպաստելով հասկանալով կապացված խոսք կառուցելու կարողության զարգացմանը, բնագրի գլխավոր մտքի՝ գաղափարի, ենթատեքստի կռահմանը և այլն:

- «Բնագրի գաղափարն ըմբռնելուն և ենթատեքստը կռահելուն» միտված առաջադրանքները նոր ՀՊ կրթական չափորոշիչի և հին ՀՊ կրթական չափորոշիչի վրա գրված դասագրքերում էլ պատշաճ ձևով են ներկայացված:

Հայտնի է, որ 2024-2025 ուսումնական տարվանից ՀՀ հանրակրթական դպրոցներում միաժամանակ գործածության մեջ է նոր ՀՊ կրթական չափորոշիչի հիման վրա գրված երրորդ դասարանի «Մայրենի 3» երկու նոր դասագրքեր **(Բալայան Ա., Չիբուխյան Կ., 2024; Սարգսյան Վ., Խաչատրյան Հ., Ջիլավյան Ե., Գրիգորյան Ս., Գալստյան Ք., Սարուխանյան Ն., 2024):**

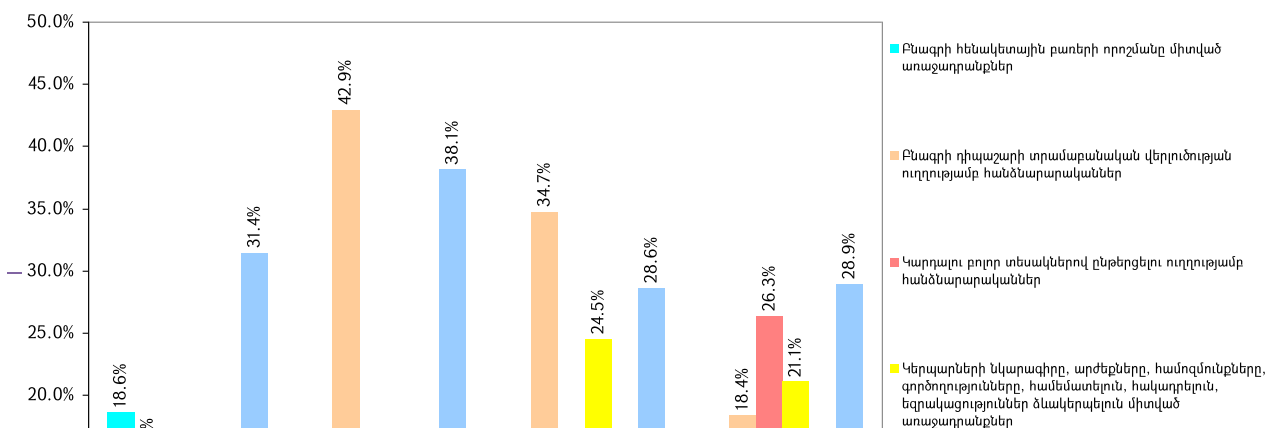
Կրտսեր դպրոցականի ընթերցողական կարողության զարգացման տեսանկյունից մենք ուսումնասիրեցինք նաև նոր ՀՊ կրթական չափորոշիչի հիման վրա գրված Ա. Բալայանի և Կ. Չիբուխյանի հեղինակությամբ «Մայրենի 3» դասագիրքը: Հետաքրքիր կառուցվածքով, գեղեցիկ նկարազարդումներով այս դասագրքի մեջ ընդգրկված են ընթերցողական կարողության զարգացմանը միտված տարաբնույթ առաջադրանքներ, որոնք սովորողներին ընձեռում են գիրքը սիրելու և ընթերցանության հետքերով գնալու ձգտում ու հնարավորություն: Օրինակ՝ այդպիսիք են «Ստեղծագործության բովանդակությունը կռահել նկարազարդման միջոցով», «Տարբեր հույզերով ընթերցել պատմվածքի հատվածները», «Առաջարկված հատվածի համար ընտրել համապատասխան վերնագիր», «Վերլուծել և գնահատել կերպարների արարքները, վերլուծել բնագրի բովանդակությունը, աշխատել հենակետային բառերի հետ» առաջադրանքները:

Դասագրքի հերոսներ Պրատիկի ու Մամտիկի գործունեությունը սովորողների շրջանում ինքնատիպ հետաքրքրություն է առաջացնում: Նրանք սովորողներին տալիս են ուսումնական նյութի բովանդակության շուրջ պրպտելու, տարաբնույթ հարցեր քննարկելու, վերլուծահամադրական գործունեություն ծավալելու հնարավորություն: Այդ գործընթացը նպաստում է սովորողների ստեղծագործական մտքի, երևակայության, ինչպես նաև խոսքի և բառապաշարի զարգացմանը: Քննարկվող դասագիրքը, ի տարբերություն 3-րդ դասարանի մնացած դասագրքի՝ ավելի տարբերվում է թե՛ ընտրված բնագրային նյութերի

առումով, թե՛ ընթերցողական կարողության զարգացմանը նպաստող հարցերով և առաջադրանքներով, ինչպես նաև նկարագրողումներով:

ՀՊ կրթական նոր չափորոշի հիման վրա ստեղծված Վ.Ա. Սարգսյանի, Հ. Խաչատրյանի և այլոց համահեղինակությամբ «Մայրենի 3» մյուս դասագիրքն իր կառուցվածքով ևս ինքնատիպ է: Նրանում ընդգրկված տարաբնույթ բնագրերը նույնպես իրենց բովանդակությամբ հետաքրքրություն են ներկայացնում և խթանում են սիրով կարդալու և կարդացածի բովանդակությունն ընկալելու կարողությունների զարգացմանը: Բնագրերին կից տրված մեթոդական կառույցի և առաջադրանքների շուրջ աշխատանքը հիմնականում իրականացվում է՝ ելնելով բնագրի հնարավորություններից: Դասագիրքը հագեցած է նաև հումորային, զվարճալի անսովոր պատմություններով, ուշագրավ երկխոսություններով, տեղեկություններով և այլն: Սրանց կից տրված հարցերն ու առաջադրանքները նպաստում են, որպեսզի սովորողները կարդացած բնագրի բովանդակությանն անդրադառնան մեթոդական տարբեր հնարներով: Նշված դասագրքում մի շարք բնագրերին կից զետեղված են տեսահոլովակներ, որոնք ուղեկցվում են նկարներով:

Սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը և ձևավորմանը նպաստելու տեսակետից մենք համեմատել ենք նաև վերը նշված «Մայրենի 3» նոր ՀՊ կրթական չափորոշի և «Մայրենի 3» նախկին ՀՊ կրթական չափորոշի (Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն., 2011; Սարգսյան Վ., Թորոսյան Կ., Խաչատրյան Հ., Ջիլավյան Ե., 2020) հիման վրա գրված դասագրքերի վերլուծության արդյունքները: Նշված դասագրքերից մենք առանձնացրել և ուսումնասիրել ենք այն նույն առաջադրանքները, որոնք վերաբերում են տրամագիր 1-ում նշված բաղադրիչներին (տրամագիր 2):



Տրամագիր 2. «Մայրենի 3» այլընտրանքային դասագրքերում

սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը

միտված առաջադրանքների տեսակները (տրամագրի ձախ

մասում՝ երկու նոր, իսկ առ մասում՝ երկու հին դասագրքերն են)

Ներկայացնենք նշված բաղադրիչներին վերաբերող առաջադրանքների համեմատական վերլուծության արդյունքները:

Մենք բացահայտեցինք, որ «Բնագրի հենակետային բառեր»-ին վերաբերող առաջադրանքներ առկա են ՀՊ կրթական նոր չափորոշիչների հիման վրա գրված դասագրքերից մեկում այն բացակայում է (0,0 %): Դրանք չկան նաև մինչև 2022-2023 ուսումնական տարում գործող երկու դասագրքերում (0,0 %, 0,0 %): Ինչպես նշեցինք հենակետային բառերի որոշելու, դրանք կապակցված խոսքում կիրառելու կարողությունների առկայությունը փաստում է ընթերցողական տարրական կարողության առկայություն, առնվազն՝ նախադրյալ:

Բնագրի դիպաշարի տրամաբանական վերլուծություն կատարելու սովորողների կարողության զարգացմանը վերաբերող առաջադրանքներից առավել շատ ընդգրկված է նոր ՀՊ կրթական չափորոշիչների հիման վրա գրված մայրենիի դասագրքում (42,9 %), իսկ մյուս՝ նոր և երկու հին դասագրքերում այդպիսիք սակավ են:

Կարդալու բոլոր տեսակներով ընթերցելու սովորողների կարողության զարգացմանը միտված առաջադրանքները ՀՊ կրթական նոր չափորոշիչների

հիման վրա գրված «Մայրենի 3» դասագրքերում կազմում են՝ 12,9 % և 9,6 %, իսկ մինչ այդ գործող 2 դասագրքերում՝ 4,1 % և 26,3 %: Կարևորում ենք նշել՝ մեր ուսումնասիրությունների ընթացքում բացահայտեցինք, որ անկախ նշված հանգամանքից՝ մայրենիի դասերի ընթացքում ուսուցիչները կարևորում են կարդալու տարբեր տեսակները, գիտակցում դրանց դերը ընթերցողական կարողության զարգացման գործում և անկախ դասագրքում այդպիսի առաջադրանքներ կան թե ոչ՝ կիրառում են մշտապես:

Մայրենիի դասագրքերի ուսումնասիրության արդյունքում մենք համոզվեցինք, որ անշուշտ, դրանք, որոշակիորեն նպաստում են սովորողների ընթերցողական կարողությունների ակտիվացմանն ու զարգացմանը, սակայն այս առնչությամբ ունենք մի շարք առաջարկություններ:

1. Առաջարկում ենք տարրական դպրոցի մայրենիի դասագրքերում զետեղել սովորողների ընթերցողական կարողության զարգացմանը նպաստող առաջադրանքների հետևյալ խմբերը.

- կարդալու որակական բոլոր հատկանիշների պահպանմամբ բնագրի ընթերցմանը միտված առաջադրանքներ (կարդալ հասկանալով, արտահայտիչ, արագ սահուն և այլն),

- բնագրի դիպաշարի ընկալմանը, գաղափարի ըմբռնմանն ու ենթատեքստի կռահմանը և կապակցված խոսքով ներկայացմանը նպաստող վերաբերող առաջադրանքներ (հարցեր բնագրի դիպաշարի, կերպարների արժեհամակարգի, համոզմունքների, վերաբերմունքի շուրջ, իրական և ոչ իրական դեպքերի քննարկում և այլն),

- բնագրի բովանդակության տարբեր տեսակներով վերարտադրմանը վերաբերող առաջադրանքներ (պատմել ընդարձակ, համառոտ, որպես ականատես, որպես մասնակից, ստեղծագործաբար, ձևափոխված և այլն):

- կարդացած ստեղծագործության հենակետային բառերի ընտրության, ըմբռնման և մեկնաբանմանը վերաբերող առաջադրանքներ (բնագրից դուրս գրել բանալի բառերը, դրանք գործածել նախադասությունների, փոքրածավալ գրավոր

և բանավոր կապակցված խոսքի մեջ և այլն):

2. Մայրենիի դասագրքերում ավելացնել «Հարցեր կրտսեր բնագրագետին» խորագիրը կրող արկղիկ, որի մեջ ընդգրկել կենդանի և անկենդան բնությանը, բնության երևույթներին վերաբերող առաջադրանքներ:

3. Շահեկան կլինի, որ ՀՀ պետական կրթական տարրական դպրոցի չափորոշիչներում հստակորեն սահմանվեն դասագրքերի առաջադրանքների չափաբաժինների վերաբերյալ որոշակի նորմեր՝ նշելով յուրաքանչյուր թեմային կամ բաղադրիչին համապատասխան նվազագույն և առավելագույն թվային սահմանները:

4. Միևնույն դասարանների համար միաժամանակյա գործածվող մայրենիի դասագրքերի համար սահմանել նույնատիպ սկզբունք, այն է՝ նույնատիպ կառուցվածք, ուսումնական նյութերի նույնաքանակ բաղադրիչներ, մեթոդական կառույցի ընդհանուր մոտեցումներ և այլն՝ անշուշտ չսահմանափակելով հեղինակների ստեղծագործական ազատությունը:

5. Միևնույն դասարանների համար զուգահեռ գործող դասագրքերի համար ապահովել դասագրքաստեղծ հեղինակային խմբերի համագործակցություն, ինչը կբարձրացնի դասագրքերի գիտականությունը, չափորոշիչներին, մայրենիի ծրագրին, ուսուցման սկզբունքներին համապատասխանությունը՝ պահպանելով ստեղծագործականության ազատությունը:

## **ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

Մեր մանկավարժական փորձի և հատուկ ուսումնասիրությունների ընթացքում բացահայտեցինք, որ ընթերցողական կարողությունը տարաբնույթ և տարամակարդակ կարողությունների ամբողջություն է, որի մակարդակի բարձրացման գործընթացի հիմքում ընկած են առավելապես այն մեթոդները, մեթոդական հնարներն ու տեղեկատվական տեխնոլոգիական միջոցները, որոնց կիրառումը նպաստում է ընթերցողական կարողության զարգացմանն ու ձևավորմանը:

Դիտարկվել, վերլուծվել են ՀՀ Պետական նոր չափորոշիչները, մայրենիի

ծրագրերը, դասագրքերը. դրանք նպաստում են կրտսեր դպրոցականների ընթերցողական կարողության զարգացմանն ու ձևավորմանը: Դիտարկվել, վերլուծվել են ՀՀ Պետական նոր չափորոշիչները, մայրենիի ծրագրերը, դասագրքերը. դրանք նպաստում են կրտսեր դպրոցականների ընթերցողական կարողության զարգացմանն ու ձևավորմանը: Սակայն համեմատական վերլուծությամբ պարզեցինք, որ նոր կրթական չափորոշիչներով դասագրքերը սկզբունքորեն ավելի շատ են նպաստում կարդալու և ընթերցողական կարողությունների զարգացմանն ու ձևավորմանը: Միևնույն ժամանակ այս համատեքստում կարևորում ենք մեր այն համոզմունքը, որ միևնույն դասարանների համար միաժամանակյա գործածվող ՀՀ նոր Պետական կրթական չափորոշիչների հիման վրա գրված մայրենիի դասագրքերի համար սահմանել նույնատիպ սկզբունքներ՝ սահմանելով նույնատիպ բաղադրիչներ, ուսումնական նյութերի նկատմամբ որոշակի պահանջներ, մեթոդական կառույցի ընդհանուր մոտեցումներ և այլն:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. **Արնաուդյան Ա., Մանուկյան Մ. (2023)**, Մայրենի 2: Դասագիրք 2-րդ դասարանի համար, Երևան, «Էդիթ Պրինտ» հրատ.:
2. **Արնաուդյան Ա., Մանուկյան Մ. (2023)**, Մայրենի 2, Մեթոդական ձեռնարկ, Երևան, «Էդիթ Պրինտ» հրատ.:
3. **Բալայան Ա., Չիբուխչյան Կ. (2024)**, Մայրենի 3: Հանրակրթական հիմնական դպրոցի 3-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «Զանգակ» հրատ.:
4. **Գյուրջինյան Դ., Հեքեքյան Ն. (2011)**, Մայրենի 3: Հանրակրթական դպրոցի 3-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «Էդիթ Պրինտ» հրատ.:
5. **Սարգսյան Վ., Թորոսյան Կ., Գրիգորյան Ա., Խաչատրյան Հ. (2022)**, Մայրենի 2: Հանրակրթական դպրոցի 2-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «ՄԱՆՄԱՐ» հրատ.:

6. **Սարգսյան Վ., Թորոսյան Կ., Խաչատրյան Հ., Ջիլավյան Ե. (2020)**, Մայրենի 3, Հանրակրթական դպրոցի 3-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան: «ՄԱՆՄԱՐ» հրատ.:
7. **Սարգսյան Վ.Ա., Խաչատրյան Հ., Ջիլավյան Ե., Գրիգորյան Ս., Գալստյան Ք., Սարուխանյան Ն. (2024)**, Մայրենի 3, Հանրակրթական դպրոցի դասագիրք, Երևան, Հեղինակային հրատ.:
8. **Սարգսյան Վ., Ջիլավյան Ե., Գալստյան Ք., Խաչատրյան Հ., Գրիգորյան Ս., Սարուխանյան Ն. (2023)**, Մայրենի 2, Հանրակրթական դպրոցի դասագիրք, Երևան, «Քվանտ վարժարան» հրատ.:
9. **Քյուրքչյան Ա., Տեր-Գրիգորյան Լ. (2010)**, Մայրենի 2: Հանրակրթական դպրոցի 2-րդ դասարանի դասագիրք, Երևան, «Էդիթ Պրինտ» հրատ.:

## REFERENCES

1. **Arnaudyan, A., Manukyan, M. (2023)**, Mayreni 2: Dasagirq 2-rd dasarani hamar /Mother Tongue 2: Textbook for the 2nd Grade/, Yerevan: “Edit Print” Publishing House.
2. **Arnaudyan A., Manukyan M. (2023)**, Mayreni 2, Met'odakan d'er'nark /Mother Tongue 2: Methodological Manual/, Yerevan: “Edit Print” Publishing House.
3. **Balayan A., Chibukhchyan, K. (2024)**, Mayreni 3: Hanrakrt'akan himnakan dproci 3-rd dasarani dasagirq /Mother Tongue 3: Textbook for the 3rd Grade of General Education Primary School/, Yerevan: “Zangak” Publishing House.
4. **Gyurjinyan D., Hekekyan N. (2011)**, Mayreni 3: Hanrakrt'akan dproci 3-rd dasarani dasagirq /Mother Tongue 3: Textbook for the 3rd Grade of General Education School/, Yerevan: “Edit Print” Publishing House.
5. **Sargsyan V., Torosyan K., Grigoryan S., Khachatryan H. (2022)**, Mayreni 2: Hanrakrt'akan dproci 2-rd dasarani dasagirq /Mother Tongue 2: Textbook for the 2nd Grade of General Education School/, Yerevan: “MANMAR” Publishing House.
6. **Sargsyan, V., Torosyan K., Khachatryan H., Jilavyan E. (2020)**, Mayreni 3, Hanrakrt'akan dproci 3-rd dasarani dasagirq /Mother Tongue 3: Textbook for the 3rd Grade of General Education School/, Yerevan: “MANMAR” Publishing House.
7. **Sargsyan V., Khachatrya, H., Jilavyan Y., Grigoryan S., Galstyan K., Sarukhanyan N. (2024)**, Mayreni 3, Hanrakrt'akan dproci dasagirq /Mother Tongue 3: Textbook for a Comprehensive School/, Yerevan: Author's Publishing House.
8. **Sargsyan V., Jilavyan E., Galstyan K., Khachatryan H., Grigoryan S., Sarukhanyan N. (2023)**, Mayreni 2, Hanrakrt'akan dproci dasagirq /Mother Tongue 2: Textbook for a Comprehensive School/, Yerevan: Quantum School Publishing House.
9. **Kyurkchyan, A., & Ter-Grigoryan, L. (2010)**, Mayreni 2: Hanrakrt'akan dproci 2-rd dasarani dasagirq /Mother Tongue 2: Textbook for the 2nd Grade of

Secondary School/, Yerevan: “Edit Print” Publishing House.

**Gayane Melkonyan**

**Review of the New State Educational Standards of the Republic of Armenia and  
the Native Language Program and Textbooks from the Perspective of  
Developing Reading Skills in Primary School Students**

**Conclusion**

**Keywords and expressions.** *Primary school student, textbook, reading ability, original text, keyword, original, reading, character, idea, subtext.*

Based on pedagogical experience and specialized research, we have determined that reading ability is a combination of diverse and multi-level skills. The process of developing these skills is primarily based on the methods, methodological tools, and information technologies used, which collectively contribute to the development and formation of reading proficiency.

The new state educational standards of the Republic of Armenia, along with the native language programs and textbooks, were reviewed and analyzed. These materials support the development of reading ability in primary school students.

However, through comparative analysis, we found that textbooks developed in accordance with the new educational standards contribute more significantly to the development and formation of reading ability and skills.

In this context, we would like to emphasize our position that, for textbooks written in the native language and based on the new state educational standards—when used simultaneously in the same grade levels—it is essential to establish consistent principles. This includes defining common components, clear requirements for educational materials, and unified methodological approaches and structures.

**Гаяне Мелконян**

**Обзор новых государственных образовательных стандартов РА и программы  
родного языка, учебников родного языка с точки зрения возможностей  
развития навыков чтения младших школьников**

**Заключение**

*Ключевые слова и выражения:* ученик младшей школы, учебник, умение читать, оригинальный текст, ключевое слово, оригинальный, чтение, персонаж, идея, подтекст.

В ходе педагогического опыта и специальных исследований нами было установлено, что умение читать представляет собой совокупность разнообразных и многоуровневых способностей. Повышение уровня этих способностей в значительной степени зависит от методов, методических средств и средств информационных технологий, применение которых способствует формированию и развитию навыков чтения.

В рамках исследования были рассмотрены и проанализированы новые государственные стандарты Республики Армения, а также программы и учебники по родному языку. Установлено, что они в целом способствуют развитию у младших школьников умения читать.

Однако, посредством сравнительного анализа выяснилось, что учебники, созданные в соответствии с новыми образовательными стандартами, в значительно большей степени способствуют развитию и формированию навыков чтения.

Вместе с тем, в этом контексте мы подчеркиваем нашу уверенность в том, что для учебников родного языка, разработанных на основе новых государственных образовательных стандартов и используемых параллельно в одних и тех же классах, необходимо установить единые принципы. Это включает в себя выработку общих требований к структуре учебных материалов, определение единых компонентов, а также формирование согласованных методических подходов и критериев.

**Գայանե Մելքոնյան** - Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Աշոտ Տեր-Գրիգորյանի անվան մայրենիի և նրա դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոնի հայցորդ: Գիտական հետաքրքրությունները՝ կրտսեր դպրոցականների կարդալու և ընթերցողական կարողությունների զարգացումն ու ձևավորումը: Հեղինակ է 7 գիտական հոդվածի: [gajanemelkonyan@gmail.com](mailto:gajanemelkonyan@gmail.com)

**Гаяне Мелконян** - Соискатель кафедры родного языка и методики его преподавания имени Ашота Тер-Григоряна Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна. Научные интересы: развитие и формирование навыков чтения у младших школьников. Автор 7 научных статей. [gajanemelkonyan@gmail.com](mailto:gajanemelkonyan@gmail.com)

**Gayane Melkonyan** - Applicant of the Department of Native Language and Methods of Teaching named after Ashot Ter-Grigoryan of the Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan. Research interests: development and formation of reading and reading skills of primary school students. Author of 7 scientific articles. [gajanemelkonyan@gmail.com](mailto:gajanemelkonyan@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 7.09.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 19.09.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*

## ՔՆԱՐԻԿ ԱՔՐԱՀԱՄՅԱՆ

«ՈՐՊԵՍ ԱԿԱՆԱՏԵՍ» և «ՈՐՊԵՍ ՄԱՍՆԱԿԻՑ» ՊԱՏՄԵԼՈՒ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ  
ԿԱՐՈՂՈՒԹՅԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՏԱՐՐԱԿԱՆ  
ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԿԱՐԾԻՔՆԵՐԻ ԴԻՏԱՐԿՈՒՄ

DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.200

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Այս հոդվածում դիտարկվում է կրտսեր դպրոցականների ստեղծագործական խոսքի զարգացման գործընթացը՝ մայրենիի դասերին «որպես ականատես» և «որպես մասնակից» պատմելու տեսակների կիրառման միջոցով: Հիմք ընդունելով Երևանի Հ. Խաչատրյանի անվան տարրական դասարանների ուսուցիչների, ինչպես նաև առցանց տարբերակով անցկացված հետազոտության արդյունքները՝ վերլուծվել են պատմելու հմտությունների զարգացման նպաստող մեթոդներն ու առկա դժվարությունները: Ներկայացվել են խոսքի տեսակների դերը և արդյունավետության աստիճանը, ինչպես նաև ուսումնասիրվել է պատմելու միջոցով սովորողների հաղորդակցային, վերլուծական և լեզվաբանական հմտությունների ձևավորման միտումները:

**Բանալի բառեր ու արտահայտություններ.** «որպես ականատես» «որպես մասնակից» պատմելու տեսակներ, ստեղծագործական կարողության զարգացում, կրտսեր դպրոցականներ, բառապաշարի հարստացում, տարրական դպրոց, խոսքի տեսակներ, փոխներգործուն մեթոդներ, հաղորդակցման հմտություններ:

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Մայրենի լեզվի ուսուցման գործընթացում կարևորագույն դեր ունի պատմելու կարողության զարգացումը, որն առավել արդիական է տարրական դպրոցի սովորողների խոսքի և մտածողության ձևավորման համատեքստում:

Ժամանակակից կրթության պահանջները ընդգծում են ստեղծագործական մտածողության և ինքնարտահայտման հմտությունների ձևավորման անհրաժեշտությունը, ինչը հնարավոր է ապահովել՝ կիրառելով խոսքի տարբեր տեսակներ՝ պատմողական, նկարագրական, դատողական և գնահատողական: «Որպես ականատես» և «որպես մասնակից» պատմելու ձևերն արդյունավետ հիմք են ստեղծում սովորողի անձնական փորձի և աշխարհընկալման ներկայացման համար (**Գյուլամիրյան Ջ., 2008**): Հոդվածը նպատակ ունի դիտարկել, թե ինչպես են այս ձևերը նպաստում տարրական դասարանի սովորողների ստեղծագործական կարողությունների և հաղորդակցման հմտությունների զարգացմանը:

### **ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Ներկայացված ուսումնասիրությունը իրականացվել է որակական և քանակական մեթոդների համադրությամբ՝ նպատակ ունենալով պարզել տարրական դասարանի սովորողների պատմելու հմտությունների զարգացման առանձնահատկությունները՝ «որպես ականատես» և «որպես մասնակից» պատմելու մոտեցումների կիրառման միջոցով:

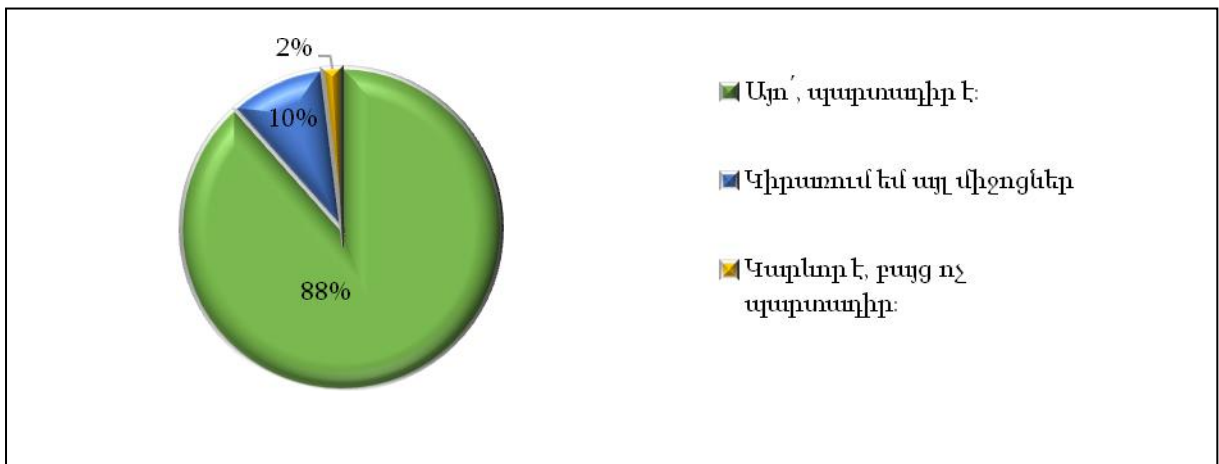
Առաջարկում ենք թեմայի ավանդումն իրականացնելիս կիրառել դասախոսություն, խմբային հետազոտություն, տեքստային աշխատանք, հարցում, վարժություններ և առաջադրանքներ մեթոդները, խմբավորում և հասկացությունների քարտեզ հնարները (**Սարուխանյան Ս., Դալլաքյան Ա., Դիշաղաջյան Ն., 2008**):

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Տարրական դպրոցում մայրենիի դասերի ընթացքում «որպես ականատես» և «որպես մասնակից» պատմելու տեսակների կիրառման ճանապարհով կրտսեր դպրոցականների ստեղծագործական կարողության զարգացման գործընթացի վերաբերյալ կարծիք կազմելու նպատակով Երևանի Հ. Խաչատրյանի անվան հիմնական դպրոցի տարրական դասարանների ուսուցիչների շրջանում, ինչպես նաև առցանց տարբերակով անցկացրել ենք

հարցախույզ, մասնակցել է 53 դասվար: Հարցաթերթիկը կազմված էր վեց հարցից: Առաջին հարցով մենք պարզեցինք, թե ուսուցիչների կարծիքով **սովորողների ստեղծագործական կարողության զարգացման համար կարևոր է պատմելու կարողության ձևավորումը:**

**Տրամագիր 1**



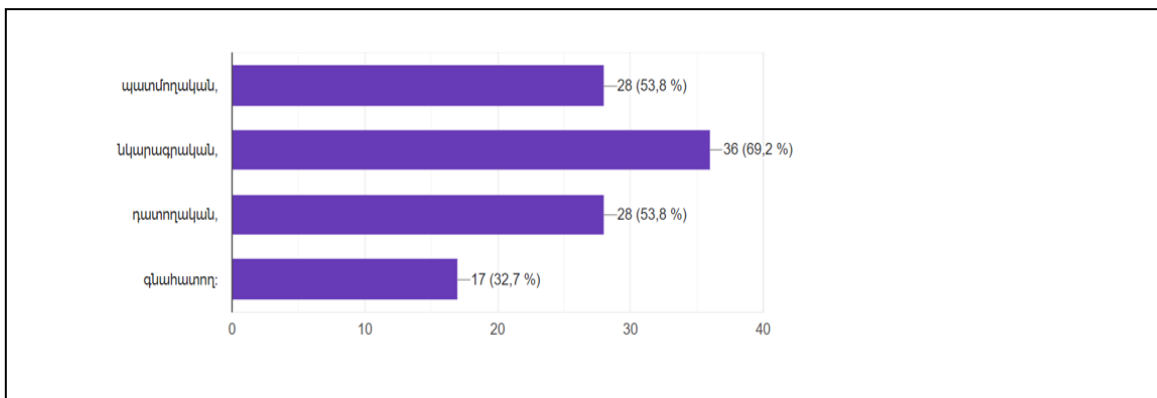
Այս հարցին կից մենք տվել ենք պատասխան-տարբերակներ: Հարցախույզին մասնակից ուսուցիչների 88%-ը սովորողների ստեղծագործական կարողության զարգացման համար պատմելու կարողությունը պարտադիր է համարում, իսկ 10%-ը նշել է, որ իրենք կիրառում են նաև այլ մեթոդներ

**«Որպես ակնադես» և «որպես մասնակից» պատմելու՝ սովորողների կարողության զարգացման նպատակով մայրենիի դասագործընթացում խոսքի ո՞ր տեսակներն են առավելապես նպատակահարմար կիրառել** հարցին հարցախույզի մասնակիցների 69,2%-ը նպատակահարմար է համարում կիրառել նկարագրական խոսքը՝ շեշտը դնելով սովորողների մանրամասն և վառ նկարագրություններ ներկայացնելու կարողության վրա, 53,8 %-ը շեշտը դրել է ինչպես պատմողական, այնպես էլ դատողական խոսքի վրա, իսկ 32,7%-ն առավել նպատակահարմար է համարում գնահատող խոսքի կիրառումը՝ առաջնահերթությունը տալով վերլուծական կարողության և հիմնավորված

կարծիքներ ներկայացնելու ունակությունների զարգացմանը:

Մենք ևս մեր մանկավարժական աշխատանքի ընթացքում համոզվել ենք, որ երբ սովորողներին հանձնարարվում է պատմել «որպես ականատես» կամ «որպես մասնակից»՝ խրախուսելով դատողական և գնահատող խոսքի տեսակների կիրառումը, նրանք ձգտում են ստեղծագործաբար ներկայացնել իրենց կարդացածը, տեսածն ու զգացածը, դասարանն ավելի ուշադրությամբ է հետևում պատմելու գործընթացին:

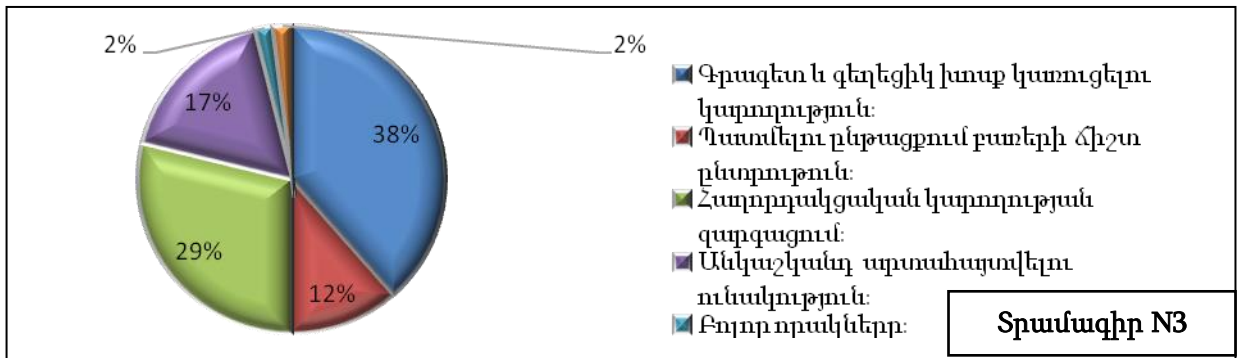
## Տրամագիր 2



Մեզ հետաքրքրում էր նաև, թե **«Պատմելու տարբեր տեսակների կիրառմամբ կարդացածը վերարտադրելու կարողության զարգացման ուղղությամբ աշխատանքները սովորողների ո՞ր որակներն են զարգացնում»**: Այս հարցին ի պատասխան ուսուցիչների 38%-ը նշում է, որ պատմելու կարողության ուղղությամբ աշխատանքները զարգացնում են սովորողների գրագետ և հարուստ խոսք կառուցելու կարողությունը, նպաստում են բառապաշարի հարստացմանը, նախադասության կառուցվածքի կատարելագործմանը և մտքերն արտահայտելու կարողության բարելավմանը: Ուսուցիչների 29%-ը կարծում է, որ տարբեր տեսակներով պատմելու կարողության շուրջ աշխատանքը զարգացնում է սովորողների հաղորդակցման կարողությունը, 17%-ը՝ անկաշկանդ արտահայտվելու ունակությունը, իսկ 12%-ը՝

զարգանում է պատմելու ընթացքում դիպուկ բառեր ընտրելու հմտությունը, 2%-ը (1 ուսուցիչ) նշել է, այլ պատասխան տարբերակը, ևս 2%-ը (1 ուսուցիչ) նշել է, որ բոլոր որակներն էլ զարգանում են:

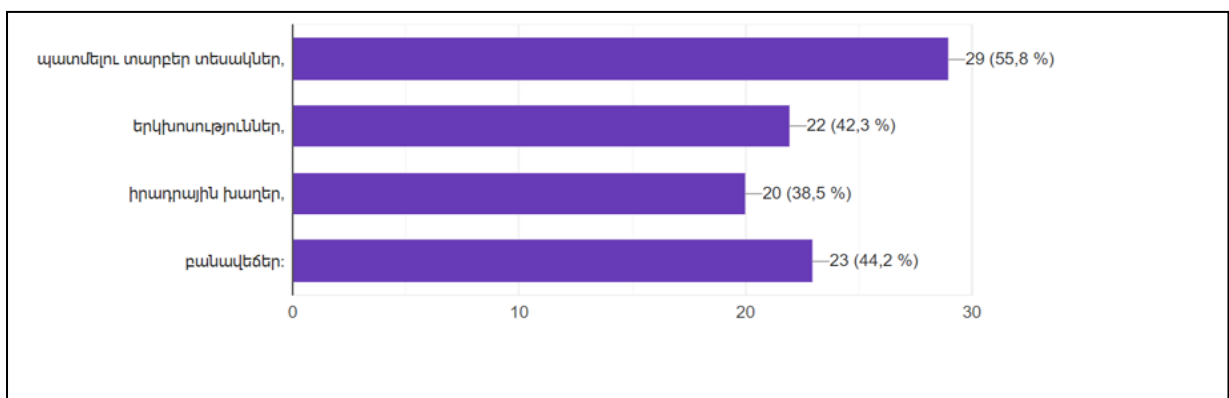
**Տրամագիր 3**



Ճշտեցինք նաև, թե **«Պատմելու ընթացքում ի՞նչ մեթոդներ են կիրառում սովորողների ստեղծագործական կարողության զարգացման նպատակով»:** Հարցախույզի մասնակից ուսուցիչների 55.8%-ը նշել է, որ սովորողների կիրառում է պատմելու տարբեր տեսակներ, 42.3%-ը՝ «երկխոսությունները», 44.2%-ը՝ «բանավեճերը», իսկ 38.5%-ը՝ «իրադրային խաղերը»: Նշենք, որ այս հարցին ուսուցիչները տվել են մի քանի պատասխան:

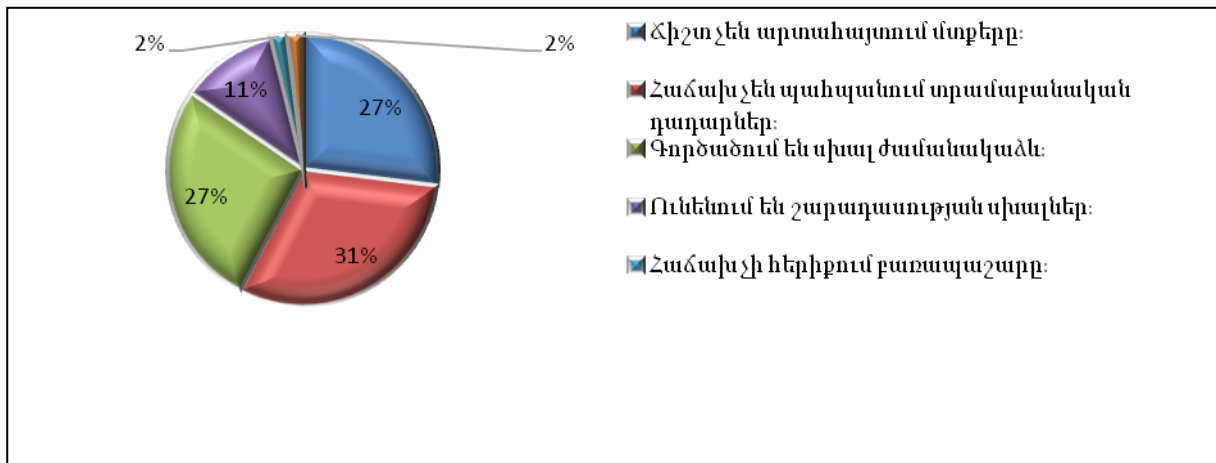
Մենք համամիտ ենք ուսուցիչների կարծիքների հետ. նշված մեթոդների կիրառումն իսկապես նպաստում է սովորողների ստեղծագործական կարողության զարգացմանը:

**Տրամագիր 4**



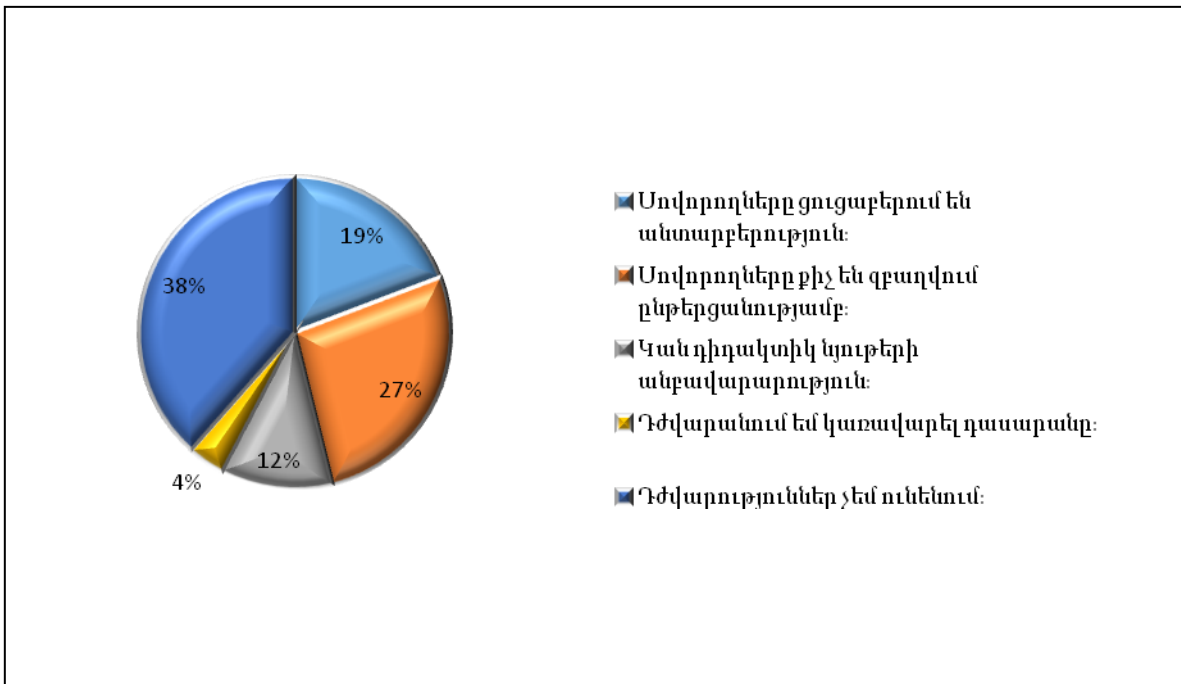
Մենք պարզեցինք նաև, թե **«Որպես ականալից»** և **«որպես մասնակից» պատմելու կարողության զարգացման գործընթացում ի՞նչ դժվարություններ են ունենում մասնակից ուսուցիչների աշակերտները:** Ինչպես երևում է N8 տրամագրում, հարցախույզին մասնակից ուսուցիչների նշում է, որ հաճախ սովորողները չեն պահպանում տրամաբանական դադարները, 27%-ը՝ գործածում են սխալ ժամանակաձև: Հարցախույզի մասնակիցների 27%-ը նշել է, որ սովորողները «ճիշտ չեն արտահայտում իրենց մտքերը», 11%-ը՝ սովորողներն ունենում են «շարադասության սխալներ», 2%-ը՝ «սովորողները դժվարանում են գեղեցիկ, մտածված և գրագետ խոսք կառուցել և հաճախ չի հերիքում բառապաշարը», 2%-ը՝ «պատմելու կարողության ձևավորման գործընթացում սովորողները դժվարություններ չեն ունենում»:

**Տրամագիր 5**



Ակնհայտ է, որ կրտսեր դպրոցականների պատմելու կարողության զարգացման գործընթացում դժվարություններ են ունենում նաև ուսուցիչները: Ճշտել ենք նաև, թե **«Որպես ականադես և որպես մասնակից պատմելու կարողության զարգացման գործընթացում ի՞նչ դժվարություններ են ունենում նրանք»:**

**Տրամագիր 6**



Այս հարցին ի պատասխան՝ ուսուցիչների 38%-ը նշել է, որ դժվարություններ չի ունենում, 4%-ի կարծիքով դժվարությունները ծագում են սովորողների մեծ քանակով ծանրաբեռնված դասարաններում, 12%-ը դժվարությունները կապում է դիդակտիկ նյութերի պակասի, ուսուցման ժամանակակից մեթոդների կիրառման խնդիրների հետ, 27%-ի կարծիքով՝ դժվարությունը հիմնականում սովորողների քիչ կարդալն է, իսկ 19%-ը նշել է, որ սովորողները ցուցաբերում են անտարբերություն:

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ամփոփելով հարցաթերթիկի հարցերին ուսուցիչների տված պատասխանները՝ հասկանալի դարձավ, որ սովորողների ստեղծագործական կարողության և տարբեր որակների զարգացման հարցում ուսուցիչների մեծամասնությունը շեշտում է մայրենի լեզվի դասերին պատմելու կարևորությունը՝ նշելով, որ սովորողների պատմելու կարողությունը զարգացնելու նպատակով գործածում են խոսքի տարբեր տեսակները (պատմողական, դատողական, նկարագրական, և գնահատող), ինչպես նաև տարբեր մեթոդներ:

Կարծում ենք, որ տրված պատասխանները սպառնիչ են, և որ պատմելու կարողության զարգացման համար անհրաժեշտ է մեծ ջանք գործադրել: Կիրառելով ուսուցման ակտիվ մեթոդներ, դիդակտիկ նյութեր՝ հնարավոր է ապահովել պատմելու սովորողների կարողության զարգացման բարձր մակարդակ, որը կնպաստի նաև նրանց կապակցված խոսքի զարգացմանը:

### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. **Գյուլամիրյան Զ. (2018)**, Հայոց լեզվի տարրական ուսուցման մեթոդիկա, Երևան, «Զանգակ-97» հրատ.:
2. **Սարուխանյան Ս., Դալլաքյան Ա., Դիշաղաջյան Ն. (2008)**, Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, Վանաձոր, «Վանատուր» տպ.:

### REFERENCES

1. **Gyulamiryan J. (2018)**, Hayoc lezvi tarrakan owsowcman met'odika /Methodology of Teaching Armenian Language in Primary School/, Yerevan, "Zangak-97".

2. **Sarukhanyan S., Dallakyan A., Dishaghajyan N. (2008)**, Owsowcman jhamanakakic met'odner, hnarner, varjhowt'yownner /Modern teaching methods, techniques, exercises/, Vanadzor, "Vanatur" printing house.

**Кнарик Абраамян**

**Анализ мнений учителей начальных классов относительно процесса развития у учащихся способности к повествованию «от лица очевидца» и «от лица участника»**

**Заключение**

***Ключевые слова и выражения:** развитие творческой речи, младшие школьники, уроки родного языка, повествование от лица очевидца, повествование от лица участника коммуникативные навыки, аналитические умения, языковые навыки, методы развития речи, трудности в обучении.*

В данной статье рассматривается процесс развития творческой речи младших школьников на уроках родного языка посредством применения видов повествования «от лица очевидца» и «от лица участника». На основе мнений, выявленных в результате опроса среди учителей ереванской школы имени А. Хачатряна, а также анкетирования проведенного в онлайн-формате, проанализированы методы способствующие развитию навыков повествования, и существующие трудности. Представлена роль различных видов речевой деятельности и степень их эффективности, а также исследованы тенденции формирования у учащихся коммуникативных, аналитических и языковых навыков посредством рассказа. Выявленные затруднения преимущественно связаны с недостаточным развитием лексического запаса учащихся и трудностями с логической последовательностью изложения. В заключение предложены практические методические рекомендации, направленные на преодоление данных

проблем и повышение эффективности работы по формированию связной повествовательной речи в начальной школе.

**Knarik Abrahamyan**

## **Analysis of Primary School Teachers' Opinions on the Development of Students' Ability to Tell Stories "as a Witness" and "as a Participant"**

### **Conclusion**

***Key words and phrases:** development of creative speech, primary school students, native language lessons, storytelling from the perspective of a witness, storytelling from the perspective of a participant, communication skills, analytical thinking abilities, language abilities, methods of speech development, learning difficulties.*

This article examines the process of developing the creative speech of junior schoolchildren in native language lessons through the use of narration types "from the perspective of an eyewitness" and "from the perspective of a participant." Based on the opinions identified through a survey among teachers of the A. Khachatryan School in Yerevan, as well as an online questionnaire, the methods that contribute to the development of narration skills and the existing difficulties are analyzed. The role of various types of speech activity and their degree of effectiveness are presented, and the trends in forming students' communicative, analytical, and language skills through storytelling are investigated. The identified difficulties are mainly related to the insufficient development of the students' lexical vocabulary and challenges with the logical sequence of presentation. In conclusion, practical methodological recommendations are proposed aimed at overcoming these problems and increasing the effectiveness of work on forming coherent narrative speech in primary school.

**Քնարիկ Աբրահամյան** - Հ. Խաչատրյանի անվան համար 199 հիմնական դպրոցի տարրական դասարանների ուսուցիչ: [abrahamyanknarik86@gmail.com](mailto:abrahamyanknarik86@gmail.com)

**Кнарик Абрамян** - Учитель начальных классов основной школы №199 имени Г. Хачатряна. [abrahamyanknarik86@gmail.com](mailto:abrahamyanknarik86@gmail.com)

**Knarik Abrahamyan** - Primary school teacher at Secondary School No. 199 named after G. Khachatryan. [abrahamyanknarik86@gmail.com](mailto:abrahamyanknarik86@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 5.07.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 26.07.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.0.2025թ.*

## ՀԱՍՄԻԿ ՀԱԿՈՐՅԱՆ

ՄԻՋՏԵՔՍԱՅՆՈՒԹՅՈՒՆԸ՝ ՈՐՊԵՍ ԷՊՈՍԸ ՎԻՊԱԿԱՆԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ  
(ԸՍՏ ԼԵՎՈՆ ԽԵՉՈՅԱՆԻ «ՄՇԵՐԻ ԴՌԱՆ ԳԻՐՔԸ» ՍՏԵՂԾԱԳՈՐԾՈՒԹՅԱՆ)

*DOI: 10.24234/journalforarmenianstudies.v3i70.189*

## ԱՄՓՈՓՈՒՄ

Հողվածում քննության են առնված Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործության միջտեքստային շերտերն ու դրանց իմաստային, կառուցվածքային գործառույթները: Գրական-գեղարվեստական հարուստ ու բազմաժանր ժառանգությունը ժամանակակից հեղինակներին մղել և մղում է բովանդակության արտահայտման ձևային նոր լուծումներ որոնելու և ստեղծելու: Արդյունքում հարստանում է գեղարվեստական ստեղծագործության ժանրային ներկայանակը՝ ստանալով նոր որակներ ու արտահայտչամիջոցներ: Ձևերից մեկն էլ միջտեքստայնությունն է՝ իր տարբեր տիպաբանական տարրերով՝ պարոդիա, այլուզիա, վերապատմում, ռեմինիսցենցիա/վերհուշ, պաստիշ և այլն, որոնք կարող են ժանրային ներթափանցումներով գրական նոր իրողություններ ստեղծել, ինչպես Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործության պարագայում: Այն էպոսը անհատի ընկալման տեսանկյունից վերապատմելու փորձ է, որի արդյունքում էպոսը վեպին բնորոշ ժանրային հատկանիշներ է ստացել: Քննելով Լևոն Խեչոյանի՝ ազգային էպոսը նորովի ներկայացնելու ձևերն ու միջոցները՝ փորձել ենք վեր հանել դրա արդյունքում ձևավորված գրական նոր իրողությունները, հասկանալ էպոսը վիպականացնելու նպատակահարմարությունը, վերլուծել արդյունքը:

Հանգել ենք այն եզրակացության, որ հեղինակի ներհյուսած տեքստերն օգնում են բացահայտելու ազգային էպոսում առկա լրացուցիչ իմացաբանական և իմաստային շերտեր. մի տեքստն ավելի արտահայտիչ ու հասկանալի է դառնում մեկ այլ տեքստի լույսի ներքո: Էպոսում առկա միջտեքստային շերտերը, ինչպես տեսաբան Ռ. Լախմանն է նշում, տեքստային հիշողություններ են, որոնք

ակտիվացնում են էպոսում առկա որոշակի տեքստային ուղերձներ, մյուս կողմից, ըստ տեսաբան Լ. Բարնեթի, ապահովում են մշակութային շարունակականություն՝ ցույց տալով գոյության շղթայական ընթացքը: Այս ամենով հանդերձ՝ Խեչոյանի տեքստը նաև ապացուցում է գրականության տեսաբան Միխայիլ Բախտինի կարծիքը էպոսի բացարձակ ավարտվածության, ինքնաբավ և փակ շրջան լինելու, ուստի և շարունակության կարիք չունենալու մասին:

**Քանալի բառեր և արտահայտություններ.** *Լևոն Խեչոյան, միջդեքստայնություն, Լեոն Բարնեթ, Ռենարտ Լախման, հիշողություն և շարունակականություն, Միխայիլ Բախտին, էպոս և վեպ, ժանր, ազգային ավանդույթ, անձնական փորձառություն, բացարձակ անցյալ, անավարտ ներկա, փակ աշխարհ:*

### ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

«Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործությունն ընթերցողի դատին է հանձնվել 2014 թ.: Ինքը՝ հեղինակը, ստեղծագործությունը վեպ է անվանել, սակայն տարբեր տեքստերի և ոճերի միախառնումը վեպի ժանրային նոր ոճ ու ձևային նոր որակ է առաջ բերում: Հակոբ Մովսեսը, վեպի գրախոսականում ժանրային սահմանման հարցին անդրադառնալով, նշել է. «Դժվար է ասել՝ այս ստեղծագործությունը վեպ է, դասախոսություն-հետազոտություն, ինչպես հեղինակն է ներկայացնում, մեր օրերի իրողություններով համեմված էպոսի վերաշարադրանք, խոհագրություն, հասարակագիտական ուսումնասիրություն» **(Խեչոյան Լ., 2014):** Խեչոյանի վեպը համարելով նոր ճշմարտություն գտնելու ձև՝ Հ. Մովսեսը հիշեցնում է, որ հեղինակը ոճի, գեղեցիկ պատումի և առինքնող բառապաշարի իր բույնը գոհ քաշվելու փոխարեն մրջյունի պես շրջել է պատումից պատում, հիսունից ավելի պատումների մեջ շյուղ առ շյուղ փնտրել է իր պատումը:

Խեչոյանի վեպի ավարտին հաջորդում է գրականագետ Գուրգեն Գասպարյանի «Լևոն Խեչոյան (դիմանկարի ուրվագիծ)» վերջաբանը, որտեղ հեղինակը համեմատում է Խեչոյանի և Աբովյանի ուղերձները, «Միերի դռան գիրքը» բնորոշում որպես պատգամախոսական բնագիր, բանահյուսական

ատաղձի անսպասելի կիրառություն՝ այն համարելով հայ մշակույթի արմատներին վերադառնալու բացահայտ կոչ (**Խեչոյան Լ., 2014**):

Հատկանշական է, որ վեպին անդրադառնալիս գրականագետները հիմնականում նշում են ինքնության խնդրի հարցը: Այս տեսանկյունից վեպը քննել է Վ. Գրիգորյանը՝ շեշտը դնելով բանահյուսությունից փոխանցված փիլիսոփայական գաղափարների վրա, որոնց կրողներից մեկը Միերն է: «Խեչոյանը եվրոպական քաղաքակրթությանը միանալու կողմնակիցներից չէ, նա համաշխարհային գանձարանը մեր սեփական նվաճումներով հարստացնելու կողմնակիցն է» (**Գրիգորյան Վ., 2018**): Հոդվածագիրը հայկական էպոսը համարում է Արևելքի փիլիսոփայական իմաստավորում՝ իր կարծիքը հիմնավորելով հերոսների ինքնաճանաչման մղումով, ոչ թե սոցիալական, այլ հոգևոր բնագավառում ձեռքբերումներ արձանագրելու հանգամանքով:

Գրականագետ Ժենյա Քալանթարյանը, այս վեպի քննության շրջանակում անդրադառնալով Խեչոյանի փնտրտուքներին, նկատել է. «Ներկայից դեպի հնագույն ժամանակները գնալու հետադարձ ճանապարհը, ակունքներին հասնելու և ազգի գոյաբանական հիմքերը գտնելու մղումը միանգամայն տեղավորվում է ժամանակակից մշակույթի համատեքստում» (**Քալանթարյան Ժ., 2014**): Գրականագետը կարևորում է ուրիշներից զատվելու, սեփական ինքնության վկայական ունենալու Խեչոյանական զգուշացումը:

Ժենյա Քալանթարյանի սույն հոդվածի արձագանքն ու վերոնշյալ գրականագիտական մյուս կարծիքների լրացումն է գրականագետ Վալերի Փիլոյանի «Կանչվածի փնտրտուքը (Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը»)» հոդվածը (**Փիլոյան Վ., 2014**), որտեղ հեղինակն այն կարծիքն է հայտնում, որ Միերը մեր ազգային ինքնության առհավատչյան է. նրան վերագտնելու, նրա լինելը ապացուցելու միտումն է եղել հեղինակի նպատակը:

Գրականագետ Սերգեյ Սարինյանը «Միերի առասպելը ըստ Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպի» հոդվածում վեպը բազմակողմանի քննության է ենթարկել՝ անդրադառնալով վեպի ժանրային, կառուցվածքային, սյուժետային լուծումներին և այն անվանելով պարականոն (ապոկրիֆ) վեպ՝ բարդ կառուցվածքով՝ թե՛ ձևով, թե՛ բովանդակությամբ (**Սարինյան Ս., 2014**) : Ս.

Սարինյանն այն կարծիքն է հայտնել, որ Խեչոյանի նպատակը հայկական էպոսի տիեզերաբանական ծագումը բացահայտելն է եղել: Տուրք տալով վեպի բովանդակությանը՝ հողվածագիրը վեպը քննել է գիտական և առասպելական համատեքստերում: Գիտական վարկածի համաձայն՝ Տիեզերքը առաջացել և զարգացել է Մեծ պայթյունի արդյունքում, որին սպասում է Միերը, որ դուրս գա Ագռավաքարից: Սրան զուգահեռ Սարինյանն անդրադարձել է էպոսից վեպ փոխադրված միջականության դրսևորումներին՝ խոսելով նշանային համակարգերի, դրանց մեկնությունների մասին:

Սերգեյ Սարինյանի հողվածում առկա միջականության քննության գիծը շարունակել ու զարգացրել է գրականագետ Լիլիթ Սեյրանյանը, որը «Անիմայի գաղափարագեղագիտական հարացույցը Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպում» հողվածում քննել է վեպում առկա փակ տարածության և անիմային առնչվող (արգանդ, տուն, ջրհոր, մայր, կին) կամ դրան հարակից (դուռ, աղբյուր, ծով, լեռ, ժայռ, կետի արգանդ և այլն) իրողությունների հետ կապված գաղափարական և գեղարվեստական լուծումները՝ գալով այն եզրակացության, որ քարանձավը արտաքին և ներքին աշխարհների միջև ճանապարհ է, անցուղի դեպի մյուս աշխարհ (**Սեյրանյան Լ., 2019**): Ըստ Լ. Սեյրանյանի՝ հեղինակը քննաբանված արքետիպի գաղափարագեղագիտական խորքային բազմաչափ իմաստավորման միջոցով փորձել է շտկել ազգային խոտորված ընթացքը, գեղարվեստորեն կազմակերպել ազգային բեկորված ես-ի ամբողջացումը:

Արամ Պաշյանն իր քննության հիմնական առանցքը դարձրել է վեպի հերոս-դասախոսի և ուսանողի երկխոսության հատվածը՝ շեշտը դնելով պատերազմի թեմայի շուրջ դասախոսի և ուսանողի բանավեճի գաղափարական կողմի վրա: Հակադրվելով հեղինակի և գրականագետների՝ վեպում ինքնությունը վերագտնելու ուղերձներ մատնանշող տեսակետներին՝ Պաշյանը գրում է. «Ազգին դեպի ինքնությունը, ակունքները, ազգին հասկանալու իր համար բացառիկ էպոսին հղվելը, առասպելով, մասնավորապես, Փոքր Միերի ճակատագրով ազգի անցյալի, ներկայի և իհարկե ապագայի բանալիների տեղը մատնանշելը պատումին և ողջ «Միերի դռան գիրքը» վեպին հատուկ կարգավիճակի մեջ են դնում՝ սահմանափակելով նրա հնարավորությունների շրջանակը, քանի որ վեպը

ծառայեցվում է» (**Պաշյան Ա., 2015**): Պաշյանը գտնում է, որ առաքելության, կոչվածության ծանրության տակ ճնշված է ոչ միայն վեպի կառույցը, այլև լեզուն, որ զուրկ է ինքնաստեղծումից:

Գրականագետ Թագուհի Ղազարյանը «Դավաճանե՛լ էր արդյոք վեպին» հոդվածում անդրադարձել է ստեղծագործության ժանրային քննության հարցին՝ երկխոսելով այս թեմայով գրված վերոնշյալ հոդվածներում արտահայտված կարծիքների հետ: Քննության առանցքում պահելով էպոսի վիպականացման ընթացքը՝ հոդվածագիրը դրա բնորոշ հատկանիշներից մեկը պատմողների բազմաձայնությունն է դիտարկել. «էպոսի մասին պատմողները հաճախ փոփոխվում են. դա մերթ լսարանում դաս կարդացող դասախոսն է, մերթ տղամարդը, ով սիրուհուն պատմում է ազգային վեպը կամ հենց նույն սիրուհին, մերթ արտասահմանյան գիտաժողովին մասնակցող գիտնականը, մերթ պատմիչի մանկության տարիների՝ իրենից փոքր «իր նմանակը», մերթ անհետացած նկարիչը, մերթ արաբ պատմիչ Բոհա ադ-Դինը, կամ հարյուր-հարյուրհիսուն տարեկան ծերունիները, մերթ դասախոսի հետ բանավիճող Վիկտորը, մերթ Միերին տեսած հովիվը և այլն» (**Ղազարյան Թ., 2015**):

Ի մի բերելով հրապարակում առկա մեզ հայտնի անդրադարձները՝ նկատում ենք, որ «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործությունը ինչպես հեղինակին, այնպես էլ գրականագետներին հիմնականում ազգային ինքնության շուրջ մտորելու, ժանրային նոր իրողությունները, էպոսից վիպական տարածք տեղափոխված սյուժեներում միջակայի ու թաքնագրված նշանները մեկնաբանելու առիթ են տվել: Սույն անդրադարձի նպատակը միջտեքստային շերտերի միջոցով էպոսը վիպականացնելու խեչոյանական փորձի քննությունն է:

### **ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

Հոդվածում կիրառված է միջտեքստային զուգադրական վերլուծության մեթոդը, որի միջոցով քննվում են էպոսի և վեպի տեքստային, բովանդակային և կառուցվածքային առնչություններն ու ներթափանցումները: Վերլուծության մեթոդական հիմքերը տեսաբաններ Ռենատե Լախմանի «Հիշողություն և գրականություն», Լեոն Բարնեթի «Մշակութային շարունակականություն» և

Միխայիլ Բախտինի «Էպոս և վեպ» հողվածներում առաջ քաշված տեսակետներն են:

### **ՔՆՆԱՐԿՈՒՄ**

Մինչ Խեչոյանը «Սասնա ծռեր» էպոսին գեղարվեստական տիրույթում շատերն են անդրադարձել (Մուշեղ Գալշոյան, Խաչիկ Դաշտենց, Հրանտ Մաթևոսյան, Զորայր Խալափյան, Վարդգես Պետրոսյան, Աղասի Այվազյան, Արմեն Մարտիրոսյան, Գուրգեն Խանջյան և այլք)՝ գաղափարական և ոճական շեշտադրումներով էպոսային համապատասխան միջավայր ստեղծելով: Հատկանշական է, որ վերոնշյալ անդրադարձները հիմնականում *այլուզիաների* տեսքով և էպոսին բնորոշ հերոսական ոգի ու միջավայր ստեղծելու միտումով են արվել, իսկ հետանկախության ավելի ուշ շրջանում գրված Գուրգեն Խանջյանի «Նստիր Ա գնացքը» վեպում անդրադարձը *պարողիայի* տեսքով է: Խանջյանը էպոսի հերոսական դրվագներին մոտեցել է լիլոտայով՝ նվազաբերությամբ, ինչպես «Ուլիսեսում» Ջեյմս Զոյսը՝ Հոմերոսի «Ոդիսականին», սակայն, ի տարբերություն Զոյսի, որը էպոսի հերոսականությունը հակադրել է ժամանակակից կյանքին, Խանջյանը ծաղրական, հեգնական վերաբերմունք է ցուցաբերել էպոսի որոշակի հերոսական, առասպելական դրվագներում: Այս մոտեցումը, ինչպես ժամանակին Չարենցի մոտ («Վահագն» և այլ գործեր), Խանջյանի երկում ևս պայմանավորված է ժամանակաշրջանով և պատմաքաղաքական իրողությամբ:

Խեչոյանի վեպում այլ է. նա ոչ թե հակադրում, այլ համադրում է արդիականությունը առասպելական իրողությանը: Այստեղ ժամանակային երեք հարթության մեջ երկխոսում են անցյալի, ներկայի և ապագայի իրողությունները ստեղծված, ստեղծվող ու ստեղծվելիք տեքստերի միջոցով: Լ. Խեչոյանը, հավատարիմ մնալով կառուցվածքային իր մոտեցմանը և ոճին (հիշենք «Սև գիրք, ծանր բզեզը», որտեղ վիպական տարածքում զուգահեռվել են պատերազմական նկարագրությունները, օրագրային նոթերը, նամակները և այլն), զուգահեռել է էպոսի տեքստը իր որոնումների, հետազոտությունների, դասախոսության, աշխատանքային գործունեության և անձնական ապրումների արդյունքում ստեղծված տեքստերին՝ փորձելով գտնել վերլուծության այլ մեկնակետեր, նոր

ճշմարտություններ ու ելքեր: Ինչպես հայտնի է, էպոսի տեքստն ինքնին միջտեքստային բարդ կառույց է՝ բանահյուսական տարբեր ժանրերի տեքստերով միահյուսված (առասպել, առած-ասացված, օրհնանք, անեծք, երգ, հեքիաթ և այլն): Ինչպես բանահյուսական շատ ժանրեր, էպոսը ևս ունի թափառող սյուժե, փոխանցվել է նախ բանավոր կերպով: «Սասնա ծռեր» էպոսը ևս ունի այս առանձնահատկությունները. այստեղ կարելի է հանդիպել թափառող սյուժեներ համաշխարհային բանահյուսական հայտնի նմուշներից, հատկապես հունական դիցաբանությունից: Օրինակ՝ որոշակի առնչություններ կան Հերակլեսի ու Նեմեյան առյուծի մենամարտի և Մեծ Միերի ու հացի ճամփան փակած առյուծի մենամարտի միջև, նաև Սասունցի Դավիթի ու որդու՝ Փոքր Միերի մենամարտի և պարսկական էպոսի հայր ու որդի հերոսների՝ Ռոստամի և Սոհրակի/Չոհրաբի մենամարտի միջև: Բանահյուսական հայտնի կերպարներ են թափառող, փախուստի դիմող ու վերադարձող հերոսը կամ խորհրդատուի կերպար անանուն արտատեր պառավը<sup>1</sup>, որին Խեչոյանը ներկայացնում է Փառանձեմ անունով, և որը Միերի հետ անձնական կապ է ունեցել: Կարևոր է հստակեցնել, որ Խեչոյանը իր ստեղծագործության մեջ չի անդրադարձել բանահյուսական ժանրին բնորոշ վերոնշյալ այս իրողություններին, «անտեսել է» բանահյուսական ժանրի առանձնահատկությունները՝ սյուժեները ներկայացնելով պատումների տեսքով ու հիմնավորելով դրանք պատմական կամ գիտական ապացույցներով: Հարց է առաջանում՝ որքանով է նպատակահարմար առասպելական սյուժեին գիտական մեկնաբանություն տալը:

Այստեղ հանդիպում ենք միջտեքստայնության *վերապատմում/retelling* տեսակին: Խեչոյանը գեղարվեստական մեկ հարթության վրա ոչ միայն փորձել է մեկտեղել բանահյուսականն ու հեղինակայինը, այլ դրանց պատմական բնույթ է հաղորդել՝ այդպիսով դժվարացնելով ստեղծագործության ժանրային դասակարգման հարցը և միևնույն ժամանակ հերքելով ընթերցողական հնարավոր տարակարծությունները, թե գուցե գործ ունենք էպոսի մշակման նոր տարբերակի հետ: Հեղինակը նյութը դիտարկել է հետազոտող և որոնող

<sup>1</sup> «Սասնա ծռեր» էպոսում պառավի կերպարի մասին տե՛ս Օրբելի Հ. (1956), Գալստյան Մ. (2004), Համբարձումյան Հ. (2018), Եղիազարյան Վ. (2012), Ղարիբյան Ա. (2012):

մտավորականի տեսանկյունից՝ մի կողմից իր անձնական ուսումնասիրությունների և տպավորությունների ազդեցությամբ վերապատմելով էպոսը, մյուս կողմից ստեղծելով նոր բովանդակություն էպոսի բովանդակությանը զուգահեռ:

Խեչոյանի ստեղծագործության բնաբանը սկսվում է դրսի և ներսի մասին հեղինակային փիլիսոփայությամբ. «Որտեղ էլ լինենք, դռան հակառակ կողմում ենք, ներսիններն այն՝ ելքի, դրսինները մուտքի դուռ են անվանում» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Տեքստերի երկխոսությունը, ըստ երևույթին, նույնպես կարելի է դիտել այդ փիլիսոփայական առանցքի ծիրում. գործ ունենք *դրսի՝ էպոսային և ներսի՝ հեղինակի անձնական կյանքի ու ապրումների մասին պատմող տեքստերի* հետ: Ընդ որում, այս տեքստերը մատուցվում են մե՛կ որպես դասախոսություն (քանի որ, ինչպես հեղինակը, ինքն իրեն հակասելով, նշում է, էպոսը գիտականորեն մեկնաբանել հնարավոր է, սակայն վեպ դարձնել հնարավոր չէ), մեկ որպես հեղինակի մտքերի, գիտակցության հոսք, մեկ որպես առօրյա-կենցաղային իրավիճակներ ներկայացնող պարզ պատում՝ «օգնելով» հեղինակին մի կողմից ավելի լավ հասկանալ ներանձնային ապրումները, մյուս կողմից՝ ժողովրդական հավաքական մտածողության արդյունքում ստեղծված էպոսային տեքստը՝ դառնալով կամուրջ տարբեր ժամանակների և հերոսների միջև: Հարկ է նշել, որ դրսի տեքստն իր հերթին երկու ենթաբաժին ունի՝ բուն էպոսային վերապատմվող տեքստ՝ գեղարվեստական լուծումներով, հետազոտական տեքստ՝ իրական փաստերով հիմնավորված: Արդյունքում իրականի, գեղարվեստականի ու առասպելականի սահմանները տարրալուծվում են: Եթե հետևենք հեղինակի մտքերի տրամաբանությանը, ապա կարելի է ենթադրել, որ էպոսը գիտական ու պատմական փաստերով վերաշարադրելով՝ հեղինակը ցանկանում է ցույց տալ, որ այն դյուցազնավեպ չէ, այլ «հայր նախնիներից մեզ հասած սահմանադրության, հավատամքի սրբազան գիրք» (**Խեչոյան Լ., 2014**), ինչպես այն ժամանակին Արթուր Արմինն է «Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչ» անվանել (**Արմին Ա., 2007**): Հատկանշական է վեպի ժանրին ոչ բնորոշ մեկ այլ իրողություն ևս. հեղինակը ծանոթագրություններում նշում է օգտագործված

գրականության ցանկ՝ դարձյալ ընդլայնելով վեպի ժանրային հնարավորությունները:

Ավելի ամբողջական և ընդհանրական պատկեր ունենալու համար հեղինակը մեկտեղում է ոչ միայն էպոսային և հեղինակային տեքստերը, այլ նաև ի մի է բերում էպոսի՝ էպոսագիտությանը հայտնի բոլոր պատումները՝ երբեմն պարզապես տարբեր իրողությունների պատճառահետևանքային կապերն ավելի հստակ ու համոզիչ ցույց տալու, երբեմն էլ դրանց հանդեպ վերլուծական և քննադատական մոտեցում դրսևորելու, հակադրվելու, գաղափարական նոր շերտեր բացելու համար: «Ագռավաքարը ոչ զնդան, ոչ էլ քարե դամբարան կոչելն է ճիշտ, ինչպես ազգագրագետներից ու բանասերներից ոմանք են անում: Կարծում եմ՝ բնության արգանդի է նման՝ նյութական անգոյություն ծնող: Կարելի է ժողովրդի ողնաշար, քրոմոսոմ, հոգևոր բանականություն էլ անվանել կամ էլ հավերժական արժեքների, նպատակների և երազանքների խորհրդաբանություն, որտեղ ազգը միլիոնավոր տարիների ընթացքում մեղվի նման աշխատելով, հոգևոր հարստություն էր կուտակել» (**ԽԵՇՅՈՅԱՆ Լ., 2014**): Որքան էլ հասկանալի, համոզիչ կամ քննադատական լինեն հեղինակային մոտեցումները, այնուամենայնիվ, հարց է առաջանում՝ արդյոք որքանով է արդարացված տեքստերի այսօրինակ համադրումը, «երկխոսության հրավերը», առասպելական տեքստը գիտական հետազոտություններով, պատմական փաստերով հիմնավորելու, հեղինակի անձը կամ որ նույնն է՝ ստեղծագործության հերոսին էպոսի հերոսի հետ համեմատելու, երբեմն էլ նույնացնելու խեշոյանական ձգտումը:

Այս հարցին կարելի է պատասխանել՝ հաշվի առնելով տեքստի կառուցման մի քանի մոտեցումներ:

Նախ Խեշոյանի վեպը փորձենք քննել տեսաբաններ Ռենատե Լախմանի «Հիշողություն և գրականություն» և Լեոն Բարնեթի «Մշակութային շարունակականություն» հոդվածներում առաջ քաշված տեսակետների համատեքստում: Ըստ Լախմանի՝ միջտեքստայնությունը, ակտիվացնելով հեղինակի և ընթերցողի հիշողությունը, մեծ ներուժ ունի՝ տարբեր տեքստեր ու գրականություններ կապելու: Ինչպես կյանքում, այնպես էլ տեքստային

տիրույթում երկխոսությունները կարող են օգնել նոր ճշմարտություններ և հանգամանքներ ի հայտ բերելուն՝ հիշեցնելով և ակտիվացնելով այս կամ այն ասելիքը, գաղափարը, միտքը: Թերևս այս նպատակով էլ շատ հեղինակներ (այդ թվում նաև Լևոն Խեչոյանը) դիմել են տարբեր տեքստերի երկխոսությանը մեկ ընդհանուր տեքստային տիրույթում: Իմաստային առումով միջտեքստայնությունը թույլ է տալիս տեքստին ստեղծել իր սեփական իմաստը այլ տեքստերի մեջբերման օգնությամբ: Ըստ Լախմանի՝ *միջտեքստայնությունը տեքստային հիշողություն է*, որը պայքարում է տեքստի մոռացության դեմ և դա անում է տարբեր մակարդակներում: Օրինակ՝ մեջբերումները այլ տեքստերից (բանահյուսությունից, առասպելներից, Աստվածաշնչից և այլն) մեզ հիշեցնում են այլ տեքստեր կամ դրանց ենթատեքստերն ու ուղերձները (**Lachmann R., 1997**): Խեչոյանի վեպում հիշողության հիմնական կրողը Միերն է. «Միերը համազգային հիշողության հոգևոր բովանդակությունն էր» (**Խեչոյան L., 2014**): Հեղինակը վերցնում է էպոսի սյուժեի տարբեր հատվածներ, վերաշարադրում, ապա դրանց իմաստն ավելի լավ հասկանալու համար մեկնաբանում է՝ ըստ իր սուբյեկտիվ ընկալման և ունեցած գիտելիքների. «Միերի կամավոր գնալ, պաղ, մութ քարանձավում փակվելը հասկանալու համար փորձում էի այն մանկության տարիներին տեսած կենդանական աշխարհի ինքնապահպանության բնազդին նմանեցնել, ինչպես էին մսագործի ծնկի տակ մամլված ցուլը, խոյը կամ վարազը մորթվելու՝ շունչը տալու ամենավերջին ակնթարթին էգի հետ զուգավորման նմանությամբ անգիտակից ռեֆլեքսային սերմնաժայթքումով հողը ողողում, տեսակը պահպանելու փրկության ակտ էին կատարում» (**Խեչոյան L., 2014**): Հաջորդիվ ներկայացնում է Միերի անհետացման այլ վարկածներ ևս, որոնց մի մասը դուրս են էպոսային իրականությունից. նպատակը Միերի և նրա հետ կապված սյուժեների միջոցով էպոսային տարբեր ուղերձներ և գաղափարներ ակտիվացնելն է: Սա նկատում է նաև ուսանող Վիկտորը, որ միակ հակադրվող կերպարն էր վեպում. «Ձեր ազգային վեպը երկրորդ պատերազմի համար կամավորականներ հավաքագրելու խայծ է: Լսարանում՝ քար լռություն» (**Խեչոյան L., 2014**): Անցյալի գաղափարները ներկայի ու ապագայի համար ծառայեցնելու

նպատակով արվող մեջբերումները միշտ միանշանակ չեն ընդունվում. դրանք նաև դիմադրության են հանդիպում:

Մեկ այլ տեսաբան՝ Լեոն Բարնեթը, իր «Մշակութային շարունակականություն» հոդվածում առաջ է քաշել միջտեքստայնության մեկ այլ կարևոր մշակութային կողմ՝ *գոյության շարունակականության* արտահայտությունը: Ըստ Բարնեթի՝ միջտեքստայնությունը կամուրջ է ստեղծում անցյալի ու ներկայի միջև՝ հաստատելով նոր կենսական գծեր, նոր շարունակականություններ, որոնք և՛ ազգային են, և՛ միջազգային, և՛ ժամանակակից, և՛ պատմական (**Burnett L., 2002**): Չնայած Բարնեթը գրում է մոդեռնիստական պոեզիայի մասին (Մանդելշտամ, Բրոդսկի և այլք), սակայն գոյության շարունակականության մասին սույն գաղափարը կարող է բացատրել նաև միջտեքստային հարաբերությունները, մանավանդ որ տվյալ պարագայում շարունակականությունը խնդրո առարկա ստեղծագործության ուղերձներից մեկն է: Խեչոյանը միջտեքստայնության միջոցով հեղինակային տեքստում միախառնել է ազգային և անհատական հիշողությունները՝ միաժամանակ ցույց տալով սյուժեների, թեմաների, գաղափարների, ինչպես նաև մշակույթների շարունակականության փաստը: Այսպես. հեղինակ-հերոսը, որ իրեն բացահայտ նույնացնում էր Միերի հետ, իրեն համարում էր Միերի շարունակությունը, փորձում էր ստանձնել նրա դերը, գրում է, որ երբ ուսումնասիրել է էպոսի տարբեր պատումներ, որոնց մեջ հանդիպել է Միերին սպանելու դրվագների, նրան մտքում և երազներում սկսել են հետապնդել. «Հողը չէր խոսում ինձ հետ, պատրաստ չէի ազգային վեպի մշակը դառնալով՝ արժանանալ Միերի ճակատագրին: Չէի ուզում՝ գյուղացիները գային ու ոտքերի տակ գցած՝ քնած տեղս մանգաղներով, թաթակիշներով պատառոտեին» (**Խեչոյան L., 2014**): Փորձելով փրկել իրեն՝ հերոսը փորձում է փոխել նաև Միերի ճակատագիրը՝ ապահովելու գոյության շարունակականությունը: «Եթե միշտ գնաս, միայն այդ դեպքում կարող ես Ագռավաքարով հոսող Միերի միջով անցնել, եթե կես ճանապարհից վերադառնաս, Միերի վերածնունդը կիսատ կմնա» (**Խեչոյան L., 2014**): Վերածննդին հասնելու համար անընդհատ շարժվելու մասին հորդորը հեղինակը հասցեագրում է ոչ միայն իրեն, այլև սերունդներին:

Գոյության շարունակականության մասին փաստող մեկ այլ դրվագ էլ հեղինակը ստեղծել է Մեծ Միերի և Իսմիլ Խաթունի հարաբերությունների նկարագրության համատեքստում իր և սիրուհու հարաբերությունների նկարագրությամբ. «Մի անգամ, երբ հասել էի՝ Իսմիլ Խաթունի՝ խաբեությամբ Մելիքին ծննդաբերելու դրվագին, արթնացավ թմբիրից ու կիսաքուն վիճակից, ոչ մի անգամ նման բան չէր եղել, հմայվածի պես մոլագար կատաղությամբ տրվեց նորից ու նորից: Ինձ թվում է՝ հենց այդ օրը, այդ պահին էլ հղիացավ Մարոն» **(Խեչոյան Լ., 2014)**: Ինչպես վեպի ընթերցողը կարող է նկատել, այստեղ նույնանում են Եվա-Արմաղան, Մարո-Իսմիլ Խաթուն, հեղինակ-հերոս և Միեր կերպարներին բնորոշ հատկանիշները՝ ցույց տալով էպոսային և իրական կյանքի փոխկապակցվածությունն ու շարունակականությունը:

Հարկ է նշել, որ Լախմանն ու Բարնեթը, կարևորելով միջտեքստայնության դերը տեքստում, չեն անդրադարձել ժանրային այնպիսի ներթափանցումների խնդրին, ինչպիսին էպոսի և վեպի ժանրային ներթափանցումներն են: Այդ խնդրին անդրադարձել է տեսաբան Միխայիլ Բախտինն իր «Էպոս և վեպ» ուսումնասիրության մեջ՝ ներկայացնելով այս երկու ժանրերի առանձնահատկությունները, որոնք պայմանավորված են ժանրերի ստեղծման ժամանակաշրջանների թելադրած հանգամանքներով: Խոսելով էպոսի ժանրային կանոնիկության, կայուն հատկանիշների և վեպի ժանրային հարափոփոխության, ճկունության մասին՝ Բախտինը նշում է, որ էպոսը բանահյուսական մյուս ժանրերի նման ստեղծվել ու մեզ է փոխանցվել դեռևս նախագրային և նախագրքային շրջանում որպես կայացած ու կայուն ժանր, իսկ վեպն ավելի նոր ժամանակաշրջանի ծնունդ է, որով էլ պայմանավորվում է նրա փոփոխականությունը, զարգանալու, վերածնալորվելու ձգտումը: «Վեպի համակեցությունն այլ ժանրերի հետ չի ստացվում: Նա պայքարում է գրականության մեջ իր գերակայության համար, իսկ որտեղ նա հաղթում է, մյուս հին ժանրերը քայքայվում են» **(Бахтин М., 1975)**: Խեչոյանի ստեղծած վիպական տեքստի տարածությունում էպոսի ժանրը ևս քայքայվել է՝ վերածվելով հեղինակային վերաշարադրանքի:

Վեպի և էպոսի ժանրային տարբերությունների մասին Բախտինը գրում է հետևյալը. «1) էպոսի թեման ազգային էպիկական անցյալն է («բացարձակ անցյալը» Գյոթեի և Շիլլերի տերմինաբանությամբ), 2) էպոսի աղբյուրը ազգային ավանդույթն է (և ոչ թե անձնական փորձը և դրա հիման վրա աճող ազատ գեղարվեստական գրականությունը), 3) էպիկական աշխարհը արդիականությունից, այսինքն՝ երգչի (հեղինակի և նրա ունկնդիրների) ժամանակից անջատված է բացարձակ էպիկական հեռավորությամբ» (**Бахтин М., 1975**): Բախտինը գտնում է, որ *էպոսի աշխարհը փակ ժամանակ է փակ ցարածության մեջ*. այն անփոփոխ ու ամբողջական է և գտնվում է մարդկային գործունեության փոփոխության և վերափոխման տարածքից դուրս: Այս տեսանկյունից հարց է առաջանում, թե որքանով է արդարացված Խեչոյանի՝ իրականի ու առասպելականի սահմանների վերացման միտումը:

Ըստ Բախտինի՝ բացարձակ «էպոսային» հեռավորություն կա ոչ միայն էպոսի նյութի, այսինքն՝ պատկերված իրադարձությունների և հերոսների, այլ նաև դրանց վերաբերյալ տեսակետի և նրանց գնահատականների միջև. տեսակետն ու գնահատականը միաձուլվել են առարկայի հետ անբաժանելի ամբողջության մեջ: Մինչդեռ Խեչոյանը փորձում է վերափոխափոխել և վերարժևորել էպոսի հերոսի գործողությունները՝ ստեղծելով նոր նարատիվ: «Ի տարբերություն նախնիների՝ Միերը համոզված էր՝ գոյատևելու համար պարտադիր չէ սպանելը: Երկրագնդի վրա բոլոր ողբերգությունների իրական պատճառը ապրելու համար սպանելու նշանաբանն էր» (**Խեչոյան L., 2014**): Ընթերցողի մոտ տարակուսանք է առաջանում Միերի այս մոտեցման շուրջ, քանի որ նա ծանոթ է Միերի վրեժխնդրության մեթոդներին (հիշենք Չմշկիկ Սուլթանին և այլոց պատժելու դրվագները): Քանի որ այս միտքը տեքստային ապացույցով չի հիմնավորվում, հարց է առաջանում. էպոսում արտացոլված Միերի ո՞ր քայլերի հիման վրա է հեղինակը այդպիսի մտորում գրում Միերի անունից:

Վեպն առնչվում է *անավարտ ներկային*, ինչը և չի թողնում, որ այս ժանրը ժամանակի ընթացքում քարանա, մինչդեռ էպոսը *ավարտված անցյալն* է: Թերևս այս տեսանկյունից կարելի է մեկնաբանել Փոքր Միերին հերոս ընտրելու խեչոյանական որոշումը, քանի որ էպոսի հերոսներից նա է, որ «անավարտ է» և

ամբողջացված կերպար չէ, ուստի թույլ է տալիս երկակի մեկնաբանություններ անել՝ նորովի մոտենալով կերպարին: Ընդ որում, այստեղ ևս ունենք եռաչափ հարթություն՝ Արտավազդ - Փոքր Միեր - հեղինակ/հերոս: Միերը, ըստ էության, «Վիպասանք» ավանդավեպի հերոս Արտավազդի հաջորդն է, հայրական անեծքով «անմահ» մնացած հերոսը: Խեչոյանը նզովքին անդրադառնալիս հիշատակում է պատմական ուշագրավ փաստ Ուրարտուի արքա Մենուայի հրամանով կանգնեցված պաշտամունքային սեպագրության մասին. «Խալդի, Թեյշեբա, Շիվինի և Խուտուինի աստվածությունները թող ոչնչացնեն Մենուային և իր սերմը երկրի երեսից» (**Խեչոյան L., 2014**): Հետո նա մեկնաբանության նոր շերտ է բացում՝ Դավթի նզովքի պատճառը հիմնավորելով այսպես. «Ազոավաքարը երկրի և անդրաշխարհի պորտալար, ելումուտի դարպասն էր, միջօրեականի այնտեղով անցնելու պատճառով քրմերն այն որպես գալակտիկայի կենտրոն, աշխարհարարման նախաստեղծ մայրական արգանդի օրինակ են երկրպագել» (**Խեչոյան L., 2014**): Իրեն նույնացնելով Միերի հետ՝ հեղինակ-հերոսը ինքնաճանաչման և աշխարհաճանաչման փնտրտուքների մեջ թափառում է տեքստից տեքստ, պատումից պատում, ընդլայնում էպոսի դիպաշարը, մեկնության հնարավորությունները՝ միաժամանակ չկորցնելով երկրորդ գալուստի՝ արդարության հաստատման հույսը: Միևնույն ժամանակ Խեչոյանը ներկայացնում է երկրորդ գալստյան գաղափարի մյուս կողմը. «Միերի՝ Ազոավաքարում՝ մի կետի սահմանում, հազար հինգ հարյուր – երկու հազար տարի կենդանի լինելը եկեղեցին անկարելի վիճակ էր համարում, նման բնույթը միայն քրիստոնյաների առաջնորդի երկրորդ գալստյանն էր վերապահված» (**Խեչոյան L., 2014**): Այստեղ հեղինակը հակադրության մեջ է դնում բանահյուսական և հոգևոր ընկալումները. առաջինի կենսունակությունն արգելափակվում է երկրորդով:

Մյուս խնդիրը, որ առաջ է քաշում Բախտինը «Էպոս և վեպ» ուսումնասիրության մեջ, *ավանդույթի* խնդիրն է, որի վրա հենված է էպոսը: Բացարձակ անցյալը նույնական է էպոսի ձևին և անհասանելի է հեղինակային անձնական փորձին: «Այն չի հանդուրժում անձնական-անհատական տեսանկյուն և գնահատական: Այն չի կարելի տեսնել, զգալ, դիպչել, այն չի կարելի դիտարկել

տարբեր տեսանկյուններից, այն չի կարելի փորձարկել, վերլուծել, տարրալուծել, թափանցել նրա ներսը: Այն տրված է միայն իբրև ավանդույթ՝ բացարձակ և անձեռնմխելի, միանշանակ գնահատական և սրբացված վերաբերմունք պահանջող» (**Бахтин М., 1975**): Մինչդեռ մենք տեսնում ենք, թե Խեչոյանն ինչպես է անձնական փորձն ու տեսանկյունը միախառնում, հյուսում էպոսի ավանդույթին, առասպելական հերոսի ինքնությանը: Միերի աշխարհաթողությունը նկարագրելուն զուգահեռ նա ներկայացնում է իր հետ կատարվողը: Կինը՝ Եվան, իրենից օտարված ամուսնուն առաջարկում է հեռանալ տնից, ինչին ի պատասխան հերոսն ասում է. «Ներսի մեջ այնպես պինդ էի փակվել, չկարողացա ասել. «Ինչ գնալ, խելքդ հո չե՞ս թոցրել»» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Մեկ այլ դրվագում, երբ ներկայացնում է Դեղձունի և Սառայի զրույցը, որտեղ Սառան պատմում է իր արգանդի ծարավի մասին, հեղինակը զուգահեռ բնութագրում է կնոջը՝ Եվային՝ ասելով. «Նույնիսկ կարող էր ջրհորի նման, ինքն իրեն կուլ տալով, ցամաքել. այդպիսի ջրհորներ կան, իրենք իրենց են խմում» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Հետաքրքիր է հեղինակ-հերոսի սիրուհուն՝ Մարոյի որովայնում ձևավորվող, աճող պտուղի և իր մեջ ձևավորվող, աճող տեքստի համադրումը: Ընդ որում, Մարոն իր պտուղը Մելիքի հետ է համեմատում, իսկ հերոսի ներսում ստեղծվող վիպական տեքստը՝ Դավիթի՝ ստեղծելով օտար և յուրային հասկացության մեկնաբանության նոր ասպարեզ:

Իր հետ տեղի ունեցածն ու ունեցողը զուգահեռելով էպոսային սյուժեների հետ՝ հեղինակը նյութականացնում, մարդեղենացնում է էպոսի առասպելական հերոսին՝ փաստորեն հակադրվելով մինչ այս Միերի կերպարի նկատմամբ առկա այն մեկնաբանություններին, որոնք նրան աստված են համարում՝ ելնելով նրա անմահության հանգամանքից. «Երբ սկսեցի առաջին անգամ կարդալ ազգային վեպի պատումները, ինձ վրա էլ ցնցող տպավորություն էին թողել Միերի հակասականությունները, որ երբեմն ինքս էլ էի կասկածում նրա առողջ բանականություն ունենալուն» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Հաջորդիվ նա շարունակ անթաքույց փորձում է պաշտպանել Միերի կերպարն այլոց «արատավորումից»: Միերին մարդեղենացնելու դրսևորումներից մեկն էլ Միերին տեսնողների վկայությունների հիշատակությունն է: Տոսպան լեռան քերծերում ապրող

ճգնավորները տեսել են Միերի փակվելը, իսկ Կոգոհովիտ գյուղի հովիվը տեսել է նրան Ագռավաքարի մոտ Համբարձման գիշերը: Ի վերջո հեղինակն ինքն էլ է տեսնում Միերին. «Հանկարծ մի ակնթարթ կարմրածուփ սուրհանդակը, բոցկլտացող նշանով, կողքին՝ կապտալույսի մեջ ձեռքերը կրծքին կանգնած Միերին ցույց տվեց, Միերն էր, միանշանակ նրան էի տեսել» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Ուշագրավ է հեղինակի մեկնաբանությունն առ այն, որ հովվի վկայությունից հետո Միերին տեսնելու համար տարբեր գավառներից մարդկանց մեծ հոսք է առաջանում, որը կանխելու իշխանությունների ձգտումը նա մեկնաբանում է որպես ժողովրդին դեպի անցյալ տանելու փորձի կանխման ձգտում: Հասարակական-քաղաքական մոտեցումների և էպոսային իրողությունների այսօրինակ ներհյուսված մեկնաբանությունները տարրալուծվում են իրականության և առասպելականության սահմաններում: Իսկ հեղինակի և Միերի հանդիպումը իրականի և առասպելականի, ներկայի և անցյալի հանդիպում էր, ոգեղենի ու նյութականի, ներսի ու դրսի հանդիպում էր. «Ամբողջ մի կյանք ինձ գերության մեջ պահած Միերից միայն Միերի հետ հանդիպելով էի ազատվելու» (**Խեչոյան Լ., 2014**): Թերևս հենց այս առանցքային հանդիպման միտումով էլ կարելի է բացատրել էպոսը վիպական տարածքում վերաշարադրելու հեղինակի քայլը:

### ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ուսումնասիրելով Լ. Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» ստեղծագործությունը՝ կարող ենք անել հետևյալ ընդհանրացումները.

1. Եթե միջտեքստայնության հիման վրա կառուցված վեպը դիտարկենք *Լախմանի «տեքստի հիշողության»* և *Բարնեթի «գոյության շարունակականության»* տեսությունների համատեքստում, ապա Խեչոյանի գրողական մտահղացումը կարելի է արդարացված համարել: Մեկտեղելով ու զուգահեռ ներկայացնելով տարբեր ժամանակների ու ժանրերի տեքստեր՝ հեղինակը ստացել է տեքստային բարդ հյուսվածք, որը անցյալի, ներկայի ու ապագայի համատեքստերում ներկայացնում է նախնիների հետ հոգևոր կապ պահող ժամանակակից մարդուն և նրան շրջապատող աշխարհը՝ փորձելով ցույց տալ տարբեր շերտեր ու կենսաձևեր, ակտիվացնել որոշ ուղերձներ և սյուժեներ:

Վեպի կենտրոնական կերպարի՝ վերապատմող, վերլուծող, հետազոտող հերոսի մեջ մեկտեղված են էպոսի հերոսների և ժամանակակից մարդու հույզերն ու ապրումները, մեղանչումներն ու տվայտանքները, մտորումներն ու վարքային դրսևորումները, որոնք արտահայտվում են վեպի ժանրային ճկունության, էպոսի տարբեր դրվագների խաղարկումների շնորհիվ: Մեջբերելով կամ վերապատմելով էպոսային որոշ դրվագներ՝ հեղինակն ակտիվացնում է ընթերցողի հիշողությունը՝ շեշտելով իրեն անհրաժեշտ այս կամ այն ուղերձը, գաղափարը: Մյուս կողմից հետևողականորեն ցուցադրում է գոյության շարունակականության շղթան՝ իր և էպոսի հերոսի, իրեն շրջապատող իրականության և էպոսային իրականության միջև առնչություններ և համընկնումներ ներկայացնելով: Սա ստեղծագործությանը հաղորդում է ոճային և ժանրային էկլեկտիկություն՝ ընդլայնելով վեպի ժանրային հատկանիշները, իսկ երբեմն էլ դուրս գալով վեպի ժանրային լայն սահմաններից:

2. Եթե վեպը դիտարկենք *Բախտինի «էպոս և վեպ» հոդվածում առաջ քաշված տեսակետների համադրությամբ*, ապա կարող ենք նշել, Խեչոյանի տեքստն ինքնին ապացուցում է Բախտինի կարծիքը էպոսի բացարձակ ավարտվածության և փակ շրջան լինելու մասին: Այնտեղ թողնված չէ ոչ մի սողանցք դեպի ապագա. այն ինքնաբավ է, ոչ մի շարունակություն չի ենթադրում, և դրա կարիքն էլ չունի: Այն ամենը, ինչ միացած է այդ անցյալին, դրանով իսկ միացած է նախնական գոյությանն ու նշանակությանը, բայց դրա հետ մեկտեղ այն ձեռք է բերում ամբողջականություն և ավարտունություն, այսպես ասած, զրկվում է իրական շարունակություն ունենալու բոլոր իրավունքներից և հնարավորություններից: Ասվածի խոսուն վկան ստեղծագործության ավարտն է: Իր փրկության փնտրտուքների հանգրվանը Միերի հետ հանդիպումը համարող հեղինակ-հերոսը նրան հանդիպելուց հետո եզրակացնում է. «...Երկուսիցս մեկը՝ կամ ինքը, կամ ես պիտի կործանվենք» (**Խեչոյան L., 2014**): Կործանվում է հերոսը՝ իրականը, իսկ Միերի երկրորդ գալստյան հավանականությունը մնում է առկափ: «Լուծու՛մ է, թե՛ փակուղի...», - հարցնում է գրականագետ Սերգեյ Սարինյանը: Այսպես էլ ինքն իրեն ուսումնասիրող և իր առկա բոլոր հասուն ձևերը վերանայող, ներկայի հետ անմիջական շփման գոտում ստեղծվող վեպի ժանրը զիջում է ավանդույթի վրա հենված, կանոնիկ ու ավարտուն էպոսին:

**ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ**

1. **Արմին Ա. (2007)**, Հնագույն հեթանոսական Աստվածաշունչը, «Սասնա ծռեր» էպոսը, Լոս Անջելես, 2007, Բնության և հասարակության մասին գիտությունների միջազգային ակադեմիա, «Սփյուռք» հասարակական-մշակութային կազմակերպություն:
2. **Գալստյան Մ. (2004)**, Կորեկամշակ-շաղգամամշակ պառավի կերպարը «Սասնա ծռերում», Հայկական «Սասնա ծռեր» էպոսը ու համաշխարհային էպիկական ժառանգությունը (գիտաժողովի նյութեր), Երևան, էջ 113-117:
3. **Գրիգորյան Վ. (2018)**, Ինքնության ծնդիրը Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպում, Գավառի պետական համալսարան. Գիտական հոդվածների ժողովածու, 2018, № 5, 415-430:
4. **Եղիազարյան Վ. (2012)**, Կինը էպոսում, Հայկական «Սասնա ծռեր» էպոսը և համաշխարհային էպիկական ժառանգությունը (գիտաժողովի նյութեր), Երևան, «Գիտություն», էջ 194-206:
5. **Խեչոյան Լ. (2014)**, Միերի դռան գիրքը, Երևան, 2014, «Անտարես» հրատ.:
6. **Համբարձումյան Հ. (2018)**, Պատում, մոտիվ, գրքային ավանդույթ, Երևան, ԵՊՀ հրատ.:
7. **Ղազարյան Թ. (2015)**, Դավաճանե՞լ էր արդյոք վեպին, Գրեթերթ, 03/04/2015: <https://gretert.com/taguhi-ghazaryan-davachane%D5%9E-er-ardyo/>
8. **Ղարիբյան Ա. (2012)**, Պառավի կերպարի զարգացումը «Սասնա ծռեր» էպոսի չորրորդ ճյուղում, Հայկական «Սասնա ծռեր» էպոսը ու համաշխարհային էպիկական ժառանգությունը, Երևան, «Գիտություն» հրատ., էջ 217-223:
9. **Պաշյան Ա. (2015)**, Ձախողման ավանդույթը. Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպը, Ինքնագիր գրական հանդես, 16/06/2015: <http://inknagir.org/?p=5223>
10. **Սարինյան Ս. (2014)**, Միերի առասպելը ըստ Լևոն Խեչոյանի «Միերի դռան գիրքը» վեպի, «Վեմ», 2014, № 3, 73-92:

11. **Սեյրանյան Լ. (2019)**, Անիմալի գաղափարագեղագիտական հարացույցը Լևոն Խեչոյանի «Միերի դրան գիրքը» վեպում, ԵՊՀ, «Բանբեր Երևանի համալսարանի. Բանասիրություն», 2019, № 2 (29), 20-36:
12. **Փիլոյան Վ. (2014)**, Կանչվածի փնտրտուքը, Գրական թերթ, 2014, 19/09/2014:
13. **Քալանթարյան Ժ. (2014)**, Ազգային ինքնության փիլիսոփայությունը էպոսում՝ ըստ Լևոն Խեչոյանի, «Գրական թերթ», թիվ 13, 25.04.2014:
14. **Օրբելի Հ. (1956)**, Հայկական հերոսական էպոսը, Երևան, ՀՍՍՌ ԳԱ հրատ.:
15. **Бахтин М. (1975)**, Эпос и роман (О методологии исследования романа) / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет, Москва: Худ. лит., 1975., С. 447–484.
16. **Burnett L. (2002)**, Cultural Continuities? – E. Salines, R. Udris, eds., Intertextuality and Modernism in Contemporary Literature. Dublin: Philomel, 40–65.
17. **Lachmann R. (1997)**, Memory and Literature. Intertextuality in Russian Modernism. Minneapolis, London: University of Minnesota Press, 15-16.

## REFERENCES

1. **Armin A. (2007)**, Hnagowyn het'anosakan Astvac'ashownchy', «Sasna c'r'er» e'posy' /The Ancient Pagan Bible, the Epic "Sasna Tsrer"/, Los Angeles, 2007, International Academy of Natural and Social Sciences, "Diaspora" Public-Cultural Organization.
2. **Galstyan M. (2004)**, Korekamshak-shaghgamamshak par'avi kerpary' «Sasna c'r'erowm» /The image of the old woman who cultivates millet and turnips in "Sasna Tsrer"/, The Armenian epic "Sasna Tsrer" and the world epic heritage (conference proceedings), Yerevan, pp. 113-117.
3. **Grigoryan V. (2018)**, Inqnowt'yan c'ndiry' L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepowm /The Origin of Identity in Levon Khechoyan's Novel "The Book of

- Mher's Door/, Gavar State University. Collection of Scientific Articles, 2018 № 5, 415-430.
4. **Yeghiazaryan V. (2012)**, Kiny' E'posowm /Woman in the Epic/, The Armenian Epic "Sasna Tsrer" and the World Epic Heritage (conference proceedings), Yerevan, "Science", pp. 194-206.
  5. **Khechoyan L. (2014)**, Mheri dr'an girqy' /The Book of Mher's Door/, Yerevan, 2014, "Antares".
  6. **Hambardzumyan H. (2018)**, Patowm, motiv, grqayin avandowyt' /Story, Motif, Book Tradition/, Yerevan, YSU Publishing House.
  7. **Ghazaryan T. (2015)**, Davatwane'l e'r ardyoq vepin /Did He Betray the Novel/, Gretert, 03/04/2015. <https://gretert.com/taguhi-ghazaryan-davachane%D5%9Eler-ardyo/>
  8. **Gharibyan A. (2012)**, Par'avi kerpari zargacowmy' «Sasna c'r'er» e'posi chorrord twyowghowm /The Development of the Old Woman's Character in the Fourth Branch of the "Sasna Tsrer" Epic/, The Armenian "Sasna Tsrer" Epic and the World Epic Heritage, Yerevan, "Science", pp. 217-223.
  9. **Pachyan A. (2015)**, D'axoghman avandowyt'y'. L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vep'y' /The Tradition of Failure: Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door", Intagir Literary Journal, 16/06/2015. <http://inknagir.org/?p=5223>
  10. **Sarinyan S. (2014)**, Mheri ar'aspely' y'st L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepi /The Myth of Mher According to Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door/, Vem, 2014 № 3, 73-92.
  11. **Seyranyan L. (2019)**, Animayi gaghap'arageghagitakan haracowycy' L&on Xechoyani «Mheri dr'an girqy'» vepowm /The Ideological and Aesthetic Paradigm of Anima in Levon Khechoyan's Novel "The Book of Mher's Door/, YSU, "Bulletin of Yerevan University. Philology", 2019 № 2 (29), 20-36.
  12. **Piloyan V. (2014)**, Kanchvac'i p'ntrtowqy' /The Search for the Called/, Literary Newspaper, 2014, 19/09/2014.

13. **Kalantaryan J. (2014)**, Azgayin inqnowt'yan p'ilisop'ayowt'yowny' e'posowm` y'st L&on Xechoyani /The Philosophy of National Identity in the Epic According to Levon Khechoyan/, Literary Newspaper, No. 13, 25.04.2014.
14. **Orbeli H. (1956)**, Haykakan herosakan e'posy' /The Armenian Heroic Epic/, Yerevan, Publishing House of the Academy of Sciences of the Armenian SSR.
15. **Bakhtin M. (1975)**, Epos i roman (O metodologii issledovaniya romana) /Epic and Novel (On the Methodology of Researching the Novel)/ / M. M. Bakhtin // Questions of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years. – Moscow: Khud. lit., 1975. – P. 447–484.
16. **Burnett L. (2002)**, Cultural Continuities? – E. Salines, R. Udris, eds., Intertextuality and Modernism in Contemporary Literature. Dublin: Philomel, 40–65.
17. **Lachmann R. (1997)**, Memory and Literature. Intertextuality in Russian Modernism. Minneapolis, London. University of Minnesota Press, 15-16.

**Hasmik Hakobyan**

**Intertextuality as a way of transforming an epic into a novel  
(According to “The Book of Mher’s Door” by Levon Khechoyan)**

**Conclusion**

**Key words and phrases:** *Levon Khechoyan, intertextuality, Leon Barnett, Renate Lachman, memory and continuity, Mikhail Bakhtin, epic and novel, genre, national tradition, personal experience, absolute past, incomplete present, closed world.*

In the article, we have examined the intertextual manifestations of Levon Khechoyan's "The Book of Mher's Door", as well as their semantic and structural functions. The work is an attempt to retell the epic from the perspective of an individual's perception, as a result of which the epic has acquired genre features typical of a novel. Examining Levon Khechoyan's ways and means of presenting the national epic in a new way, we have tried to uncover the new literary realities formed as a result, understand the expediency of novelizing the epic, and analyze the result.

We have come to the conclusion that the author's interwoven texts help to reveal additional epistemological and semantic layers present in the national epic: one text becomes more expressive and understandable in the light, semantic background of another text. The intertextual layers present in the epic, as theorist Lachman notes, are textual memories that activate the messages of the epic text, on the other hand, according to theorist Barnett, they ensure cultural continuity, showing the chain process of existence. With all this, Khechoyan's text also proves the opinion of literary theorist Mikhail Bakhtin about the absolute completion of the epic, its being a self-sufficient and closed cycle. It does not need a continuation.

Ասմիկ Առոյան

**Интертекстуальность как способ превращения эпоса в роман****(По мотивам «Книга двери Мгера» Левона Хечояна)****Заключение**

*Ключевые слова и фразы:* Левон Хечоян, интертекстуальность, Леон Барнетт, Ренате Лахман, память и преемственность, Михаил Бахтин, эпос и роман, жанр, национальная традиция, личный опыт, абсолютное прошлое, неполное настоящее, замкнутый мир.

В статье рассматриваются интертекстуальные проявления «Книги двери Мгера» Левона Хечояна, а также их семантические и структурные функции. Произведение представляет собой попытку пересказа эпоса с точки зрения восприятия индивида, в результате чего эпос приобрел жанровые черты, свойственные роману. Рассматривая способы и средства представления Левоном Хечояном национального эпоса по-новому, мы попытались раскрыть новые литературные реалии, образовавшиеся в результате, понять целесообразность романизации эпоса и проанализировать полученный результат.

Мы пришли к выводу, что переплетенные автором тексты помогают раскрыть дополнительные эпистемологические и семантические слои, присутствующие в национальном эпосе: один текст становится более выразительным и понятным на светлом, смысловом фоне другого текста. Интертекстуальные слои, присутствующие в эпосе, как отмечает теоретик Лахман, являются текстовыми воспоминаниями, активизирующими сообщения эпического текста, с другой стороны, по мнению теоретика Барнетта, они обеспечивают культурную преемственность, показывая цепной процесс существования. При всем этом текст Хечояна также подтверждает мнение литературоведа Михаила Бахтина об абсолютной завершенности эпоса, его самодостаточности и замкнутости, не нуждающейся в продолжении.

**Հասմիկ Հալոբյան** – Երևանի պետական համալսարանի ասպիրանտ  
գրականության տեսություն (Ժ.01.04) մասնագիտությամբ: Գիտական

հետաքրքրությունները՝ նորագույն շրջանի հայ գրականություն, հետմոդեռնիզմ, միջտեքստայնություն: Հեղինակ է մենագրության և վեց հոդվածի:

[hasmikhakobyan1@gmail.com](mailto:hasmikhakobyan1@gmail.com)

**Асмик Акобян** – Аспирант кафедры теории литературы ЕГУ. Научные интересы: современная армянская литература, постмодернизм, интертекстуальность. Автор монографии и шести опубликованных статей. [hasmikhakobyan1@gmail.com](mailto:hasmikhakobyan1@gmail.com)

**Hasmik Hakobyan** - PhD student of the Chair of Literary Theory of Yerevan State University. Scientific interests: modern Armenian literature, postmodernism, intertextuality. She is an author of a monograph and six published articles. [hasmikhakobyan1@gmail.com](mailto:hasmikhakobyan1@gmail.com)

*Խմբագրություն է ուղարկվել 02.10.2025թ.*

*Հանձնարարվել է գրախոսության 21.10.2025թ.*

*Հրատարակման է ներկայացվել 30.12.2025թ.*